



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*AS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR – O PAPEL DOS
PROFESSORES TITULARES DE TURMA NA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E
ARTICULAÇÃO CURRICULAR*

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Desempenho

Marta Sofia Pimentel Alves de Morais

Porto, novembro de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*AS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR – O PAPEL DOS
PROFESSORES TITULARES DE TURMA NA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E
ARTICULAÇÃO CURRICULAR*

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Desempenho

Marta Sofia Pimentel Alves de Morais

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professor Doutor José Matias Alves

Mestre Lília Ana Santos Silva

Porto, novembro de 2013

Índice

| | |
|--------------------------------------|-----------|
| Sumário Executivo | 1 |
| 1. Introdução | 4 |
| 2. Problemática | 8 |
| 3. Revisão da Literatura | 24 |
| 4. Análise e Reflexão | 49 |
| 5. Conclusão | 66 |
| 6. Referências Bibliográficas | 75 |
| Anexos | 78 |

Sumário Executivo

Num momento em que as transformações na nossa sociedade ocorrem a um ritmo extremamente rápido, com reflexos decisivos em todos os setores de atividade, necessário e urgente se torna, que a escola tenha a capacidade de lhes dar resposta, sob pena de, se não o fizer, se transformar numa instituição isolada, incapaz de cumprir o seu papel na formação de cidadãos livres e autónomos. Assim, procurou-se colaborar na compreensão das Atividades de Enriquecimento Curricular, tendo em consideração que as instituições educativas têm de se adaptar continuamente às novas realidades da sociedade.

Desta forma, o prolongamento do horário de funcionamento das escolas do 1º ciclo do ensino básico, no âmbito do programa “Escola a Tempo Inteiro”, é, para inúmeras famílias, uma medida socialmente relevante.

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Desempenho e decorre das ações de acompanhamento ao Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular nos anos letivos de 2009/2010 e 2010/2011, promovidas pela Comissão de Acompanhamento do Programa enquadrada na atividade desenvolvida pela Equipa de Apoio às Escolas de Leça e Baixo Ave da Direção Regional de Educação do Norte.

Centrado na temática das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) na área de abrangência da referida equipa (Matosinhos, Póvoa de Varzim, Trofa, Santo Tirso e Vila do Conde), este relatório procura descrever e refletir criticamente a experiência profissional vivenciada como representante da tutela, centrando-se exclusivamente na função de acompanhamento e avaliação do Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular. A implementação das AEC é bastante recente, datando do ano letivo 2005/2006. De acordo com o estabelecido pelo despacho 14460/2008 de 26 de Maio, da Ministra da Educação, o Programa das AEC tem como principais objetivos a melhoria das condições do ensino e aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico, bem como proporcionar no espaço da escola, a todos os alunos 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.

Por conseguinte, o aparecimento das Atividades de Enriquecimento Curricular conduziu a grandes transformações nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Além de uma profunda mudança organizacional, os professores titulares de turma encaram novas funções, sendo uma delas a “Supervisão Pedagógica” dos professores das AEC.

Para que estas atividades decorram com a regularidade apropriada e pretendida, é essencial que essa Supervisão Pedagógica tenha um papel pró-ativo na organização social da escola e de mediação entre os profissionais envolvidos. Somente uma prática de diálogo constante, debate e compromisso, é eficiente na procura da melhor solução para resolver algum incidente escolar.

Nesse compromisso profissional, os professores das AEC e os supervisores (professores titulares de turma), embora sejam conhecedores de técnicas de atuação, fundamentadas no seu conhecimento sistemático e científico, devem estar cientes de que isso não basta para dar resposta a todas as ocorrências durante a sua prática letiva e pedagógica.

Deste modo, o atual trabalho poderá favorecer um desempenho mais eficiente e tranquilo nas AEC, uma vez que não existem métodos, nem modelos únicos, exclusivos ou infalíveis aptos de resolver todas as questões que apareçam no desenvolvimento das atividades.

Posteriormente, analisaremos os contornos que o conceito assume ao nível das práticas, conceções e sujeitos, partindo dos dados da Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP) e das perceções das práticas de um grupo de atores envolvidos nas monitorizações levadas a cabo pela Equipa de Apoio às Escolas de Leça e Baixo Ave.

Em suma, o relatório apresentado desenvolveu-se durante dois anos letivos, enquanto profissional a exercer funções na Equipa de Apoio às Escolas de Leça e Baixo Ave, da Direção Regional de Educação do Norte, e norteou-se, essencialmente, na análise do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, mais especificamente na articulação curricular e na Supervisão Pedagógica. A natureza do problema e as finalidades deste estudo de avaliação decorreram do facto de ser imprescindível conhecer a realidade do exercício de supervisão, feito pelos professores titulares de turma, e de compreender a forma de articulação pedagógica entre os professores do programa das AEC. O estudo recaiu, sobretudo, na análise e discussão dos resultados dos questionários das visitas de acompanhamento e dos relatórios da Comissão de Acompanhamento

do Programa (CAP), dos dois anos letivos referidos. Neste trabalho serão expostos e analisados os resultados do estudo, apresentando-se oportunamente recomendações para a melhoria do programa.

O presente relatório poderá também indicar algumas pistas e reflexões passíveis de originar futuros trabalhos neste âmbito da supervisão das AEC, pois é um programa do Ministério da Educação e Ciência com pouco tempo de implementação e consequentemente, escassamente investigado.

1. Introdução

O presente relatório reflexivo teoricamente fundamentado tem como objetivo relatar criticamente a experiência profissional como representante da Equipa de Apoio às Escolas (EAE) de Leça e Baixo Ave da Direção Regional de Educação do Norte, centrando-se especificamente na função de acompanhamento e avaliação do Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, vulgarmente designado de AEC, o qual foi criado pelo Despacho n.º 12.591, de 16 de Junho de 2006, inserindo-se na prioridade dada pelo Governo à melhoria das condições de ensino e aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) pretendem cumprir o duplo objetivo de garantir, no espaço da escola a todos os alunos 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.

Assim, este relatório visa identificar situações benéficas ou adversas intrínsecas ao funcionamento do Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, analisando particularmente as questões de Supervisão Pedagógica e de Articulação Pedagógica e Curricular, destacando-se o papel dos professores titulares de turma e a sua função de Supervisão Pedagógica, cujo primordial objetivo é fomentar estruturas de articulação entre si e os docentes das referidas atividades, jamais negligenciando a evolução organizacional.

Como corolário, este estudo pretende recolher informação que fundamente a tomada de decisões, dissecar os diversos componentes do Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular e divulgar não só à comunidade educativa mas também à comunidade em geral, as dinâmicas usadas na supervisão e na articulação pedagógica e curricular.

O particular interesse em abordar esta temática prende-se com motivações académicas, mas também pessoais e profissionais. Assim, por um lado, o facto de ter como formação inicial o curso de licenciatura em ensino básico - 1º ciclo, leva-me a ter interesse por todas as questões que envolvam a escola neste nível de ensino. Por outro lado, a experiência profissional tem-me levado a refletir sobre as lideranças e estruturas intermédias de gestão e o seu papel crucial na forma como a escola se organiza e desenvolve o currículo. Deste modo, embora as instituições educativas se rejam por diretrizes e

legislação uniforme, cada uma delas funciona de forma distinta e singular, com uma estrutura e uma identidade próprias, associadas às suas características intrínsecas. Assim, é fundamental proceder à avaliação do programa, de forma a construir conhecimento sobre o mesmo, apresentando as respectivas forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, permitindo conhecer, compreender e melhorá-lo. Estando o programa das Atividades de Enriquecimento Curricular ainda numa fase inicial de implementação nas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é essencial perceber a forma como estas atividades se estão a desenvolver, de modo a promover a sua consolidação e melhoria. Uma vez que este programa se desenvolve com a participação, parceria e cooperação das autarquias, dos Agrupamentos de Escolas e dos Encarregados de Educação, é considerado um programa inovador, concedendo relevância aos momentos de permanência dos discentes na escola, atendendo às necessidades das famílias e buscando, concomitantemente, assegurar que estes tempos sejam pedagogicamente valiosos e complementares aos tempos curriculares.

Considerando que a minha formação inicial é de professores do Ensino Básico – 1º Ciclo, a concretização de uma pesquisa requerida no domínio de um mestrado em supervisão, promove a perceção da realidade vivenciada como profissional e, sobretudo a construção de saberes no que concerne à supervisão das Atividades de Enriquecimento Curricular, na qualidade de representante da tutela junto das escolas.

Esta minha experiência, enquanto técnica dos serviços do Ministério da Educação, numa ligação direta com a realidade escolar, permitiu-me fazer um acompanhamento de proximidade, de uma forma mais restrita, quer junto de quem gere o currículo (os professores e os órgãos de gestão curricular), quer junto de quem gere todas as dinâmicas de escola (órgãos de gestão e administração escolar). Assim, este meu papel de acompanhamento no terreno permitiu-me observar e experienciar as dinâmicas quotidianas da realidade escolar, em última análise, espelhando o que de concreto se vivenciava, ao invés de uma visão “laboratorial”.

Segundo o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, a atividade de Supervisão Pedagógica dos professores titulares de turma concretiza-se na componente não letiva de estabelecimento de cada professor, envolvendo a programação e o acompanhamento das Atividades de Enriquecimento Curricular; a avaliação do seu desenvolvimento; a realização de atividades de

apoio ao estudo; a realização de reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais e ainda a observação das Atividades de Enriquecimento Curricular, de acordo com o Regulamento Interno de cada Agrupamento de Escolas.

Conjetura-se, desta forma, um novo modelo de organização escolar, no qual a relação com os parceiros, a planificação conjunta, a reflexão partilhada e a auto e heteroavaliação são fulcrais. Este entendimento, que se aproxima da noção de escola reflexiva, envolve um distanciamento relativamente à tradição mecanicista que conduziu a construção e consolidação do modelo escolar.

No que diz respeito à Supervisão Pedagógica, a Comissão de Acompanhamento do Programa identificou que esta requer também investigação relativamente à programação conjunta e à permanente articulação pedagógica, pois a articulação e a supervisão circunscrevem-se as reuniões entre os professores titulares de turma e os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular. Assim, é extremamente importante refletir sobre estas questões, de forma a estimular o êxito destas atividades e responder simultaneamente à equidade pedagógica.

Para terminar é também fundamental avaliar este programa tendo em consideração que é uma medida política aplicada recentemente, havendo poucas pesquisas sobre o mesmo, mormente sobre a sua supervisão.

Nesse sentido, o relatório final “Atividades de Enriquecimento Curricular: Casos de inovação e boas práticas”, de Abrantes (2009), indica vários aspetos pertinentes para a investigação em supervisão:

“clarificar e reforçar a relação entre professor titular de turma e professores das atividades de enriquecimento curricular, passando de um modelo hierárquico, cujas condições para a execução não parecem estar reunidas no terreno, para uma dinâmica de cooperação mútua e trabalho em equipa, entre pares (...) Desta forma, seria possível planear e articular os conteúdos programáticos da componente letiva e das atividades de enriquecimento, bem como acompanhar os progressos e dificuldades dos alunos, no sentido de uma formação integral dos indivíduos.” (p.70)

O mesmo autor salienta que a Supervisão Pedagógica consiste numa das maiores fraquezas das escolas incluídas na sua investigação:

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

Ciente desta problemática, o presente relatório reflexivo intitulado As

Atividades de Enriquecimento Curricular: O Papel dos professores titulares de turma na Supervisão e Articulação, pretende ser uma análise reflexiva da minha prática enquanto representante da Equipa de Apoio às Escolas de Leça e Baixo Ave, da Direção Regional de Educação do Norte, no que diz respeito à observação da implementação e desenvolvimento das Atividades de Enriquecimento Curricular nos termos definidos pelo enquadramento legal do ponto de vista da qualidade e eficácia da sua execução, tendo como referência a articulação entre as áreas curriculares e as Atividades de Enriquecimento Curricular, no que concerne à planificação, supervisão e avaliação.

Na análise desta temática faremos uma abordagem às diferentes perspetivas de diversos autores, nomeadamente Dias (2008), Cosme e Trindade (2007), Pires (2007), Vasconcelos (2007), Sá-Chaves (2004), Alarcão (2002), Lima (2002), Fullan e Hargreaves (2001).

Tendo como referência os elementos resultantes da revisão bibliográfica efetuada, surgiram as dimensões analíticas que passamos a elencar: Conceitos e Modelos de Supervisão; Procedimentos de Coordenação e de Avaliação; Consequências da Supervisão e do Desenvolvimento das Atividades de Enriquecimento Curricular; Constrangimentos e Sugestões de Melhoria.

Nesta perspetiva, neste relatório procurarei comparar os dados obtidos nos diferentes estudos realizados sobre o Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, com os dados adquiridos nas visitas de acompanhamento e avaliação do Programa Atividades de Enriquecimento Curricular efetuadas, na qualidade de representante da EAE de Leça e Baixo Ave, de forma a compreender a perceção dos diferentes atores educativos sobre a escola onde trabalham, tendo sempre em consideração que a escola enquanto organização com finalidades, normas, valores, comportamentos, perceções e sentimentos próprios, se circunscreve a uma territorialidade espacial, psicológica, social e cultural específica. Neste sentido, de forma a dar resposta aos diversos problemas com que as escolas se debatem e que são, inúmeras vezes, resultado das conjunturas locais, culturais e socioeconómicas, é necessário que lhes seja dada autonomia, não obstante a necessidade de um currículo nacional comum que garanta a coesão e a igualdade necessárias em qualquer sistema educativo.

2. Problemática

Considerando que as políticas educativas centralmente definidas, antes de terem visibilidade prática na vida das comunidades educativas, passam por um processo de (re)interpretação do seu sentido e alcance que é realizado localmente, em cena, por cada ator, as Equipas de Apoio às Escolas foram criadas para desempenhar um papel de mediação neste processo de internalização, sustentando apropriações legítimas dos referidos sentido e alcance e garantindo que a sua integração na vida das escolas se fizesse no respeito das políticas e na consideração das especificidades dos territórios. Dito de outro modo, as Equipas de Apoio às Escolas desempenharam um papel de mediação, qualificante da organização e do funcionamento das escolas.

Numa primeira fase, a intervenção das Equipas de Apoio às Escolas foi essencialmente numa dimensão organizacional, trabalhando diretamente com os conselhos executivos na interpretação e na adequação aos seus contextos dos normativos e das orientações de política educativa. Numa fase posterior, quando a dimensão organizacional estabilizou – tanto na sua vertente de construção de dispositivos para a ação como na da gestão eficiente de recursos, a intervenção das Equipas de Apoio às Escolas reorientou-se para o trabalho direto com os coordenadores das estruturas intermédias de coordenação curricular e pedagógica e mesmo com as suas equipas pedagógicas, assumindo uma dimensão mais pedagógica. Assim, as Equipas de Apoio às Escolas desempenharam este papel de liderança provisória, retirando-se para uma posição de parceiro interessado logo que emergiu uma liderança naturalmente reconhecida por todos. Estas equipas foram constituídas, fundamentalmente por docentes, escolhidos numa base de confiança pessoal e técnica, que possuíssem da escola um conhecimento recente, que dominassem transversalmente as questões de política educativa e que do seu trabalho resultasse uma sistematização de informação capaz de ser gerida sob o ponto de vista político.

O esforço exigido às escolas e aos seus profissionais, às autarquias e aos restantes parceiros na promoção das Atividades de Enriquecimento Curricular cresceu, naturalmente, pelo que o acompanhamento do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular viu o seu papel reforçado, com base nas visitas de acompanhamento a uma amostra das entidades promotoras. Essas visitas foram realizadas por representantes do Ministério da Educação –

Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e Direções Regionais de Educação –, bem como por peritos pertencentes aos parceiros representados na Comissão de Acompanhamento do Programa, nomeadamente a Associação Nacional de Municípios Portugueses, a Confederação Nacional das Associações de Pais, a Associação Portuguesa de Professores de Inglês, a Associação Portuguesa de Educação Musical, o Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física e a Sociedade Portuguesa de Educação Física.

Desta forma, proponho refletir sobre o papel da Equipa de Apoio às Escolas de Leça e Baixo Ave nas visitas de acompanhamento efetuadas ao Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, das quais resultaram relatórios com informação que possibilitou à Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP) a elaboração de relatórios periódicos baseados nas visitas realizadas pelos diferentes representantes do Ministério da Educação, os quais analisam os esforços desenvolvidos e, a partir de um trabalho tão objetivo quanto o torna possível a pluralidade de agentes envolvidos na sua produção, avaliam o impacto que o Programa produz no sentido de criar nas escolas públicas um espaço de educação, ensino e aprendizagem mais alargado e de melhoria no âmbito do dispositivo de acompanhamento e avaliação do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, visando a recolha de informação sobre o seu funcionamento, particularmente nos domínios pedagógico e organizacional, através de visitas de acompanhamento em contexto escolar.

Por decisão da Comissão de Acompanhamento do Programa, em cada Direção Regional de Educação (DRE), em conformidade com a sua dimensão e abrangência, definiu-se a visita a pelo menos 10% das Entidades Promotoras de Atividades de Enriquecimento Curricular de entre as quais constaram, para além das autarquias, Associações de Pais, Instituições Particulares de Solidariedade Social e Agrupamentos de Escolas.

Para cada entidade promotora foi indicada uma Escola ou Agrupamento de Escolas, que identificou uma turma, preferencialmente, com as seguintes atividades: Ensino do Inglês; Ensino da Música e Atividade Física e Desportiva (AFD). A recolha de dados efetuou-se junto de cada uma das turmas selecionadas através das seguintes ações:

1 - Observação das atividades de Ensino do Inglês, Ensino da Música e

AFD e, caso fosse possível, de outra(s) atividade(s). Esta ação consiste na observação de uma sessão correspondente a cada uma das Atividades de Enriquecimento Curricular identificadas por parte de um elemento da Direção Regional de Educação e/ou da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e de um observador especialista por cada área de atividade;

2 - Aplicação de questionários individuais aos professores titulares de turma, de Inglês, de Ensino da Música e de Atividade Física e Desportiva. O questionário ao professor titular de turma contempla principalmente dois tópicos: Apoio ao Estudo e Supervisão Pedagógica, onde se destaca a articulação curricular. Os restantes questionários incidiram no perfil do profissional e da turma, nos recursos utilizados e, principalmente, na componente pedagógica;

3 - Realização de uma “mesa-redonda” na qual se pretendeu promover um diálogo aberto com elementos da comunidade educativa à qual pertence a turma selecionada. Assim, para além do(s) elemento(s) dos serviços do Ministério da Educação, da CONFAP e dos peritos das áreas participaram, nas mesas-redondas, os seguintes elementos: um representante do Conselho Executivo/Direção Executiva do Agrupamento/Escola; representantes do Conselho Pedagógico do Agrupamento/Escola (departamentos curriculares que enquadrem as línguas estrangeiras, a educação física e a educação musical; o coordenador do estabelecimento onde as atividades funcionam; o(s) professor(es) titular(es) de turma cujos alunos participam nas Atividades de Enriquecimento Curricular; um representante dos pais e encarregados de educação dos alunos que frequentam as AEC; os professores das AEC; um representante da entidade promotora.

De forma a entender e dominar realmente o programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, foram cruciais dois anos de trabalho (2009/2010 e 2010/2011) desenvolvido na Equipa de Apoio às Escolas de Leça e Baixo Ave, os quais permitiram a elaboração deste relatório. Durante este período de trabalho, fui responsável por diversas atividades, das quais destaco apenas as que dizem respeito ao programa supra citado:

- Análise e investigação de fundamentos teóricos sobre o programa das Atividades de Enriquecimento Curricular (leitura de legislação e de relatórios de acompanhamento elaborados pela Comissão de Acompanhamento do Programa, de anos letivos anteriores);

- Aplicação de questionários aos diferentes intervenientes das Atividades

de Enriquecimento Curricular: professores das Atividades de Enriquecimento Curricular, professores titulares de turma, Alunos e Encarregados de Educação;

- Observação de Atividades de Enriquecimento Curricular, acompanhada pelos representantes das diferentes Associações de Professores e reflexão sobre as mesmas;

- Preenchimento dos documentos elaborados pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular sobre as atividades observadas;

- Análise e tratamento dos dados dos questionários aplicados;

- Elaboração do relatório de acompanhamento por visita a cada Agrupamento de Escolas.

2.1. Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular

Num momento em que as transformações na sociedade surgem a um ritmo alucinante, necessário e urgente se torna que a escola tenha a capacidade de se ajustar aos princípios de competitividade e de qualidade, impostos pelo sistema económico mundial.

De acordo com o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, considerando o papel fundamental que as autarquias, as associações de pais e as instituições particulares de solidariedade social desempenham ao nível da promoção de respostas diversificadas em função das realidades locais, de apoio às escolas, às famílias e aos alunos; considerando, por último, a importância de continuar a adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e simultaneamente de garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas e tendo em consideração a experiência das monitorizações às AEC na qualidade de representante da Direção Regional de Educação do Norte e as reflexões sobre o Programa das AEC que fui fazendo ao longo das visitas, entendo que as mudanças sociais, económicas e familiares ocorridas recentemente, levaram as diferentes instituições a solucionar os problemas com que a sociedade portuguesa se foi confrontando: a incompatibilidade de horários escolares com os horários laborais da família. Deste modo, concluo que as Atividades de Enriquecimento Curricular destinadas a todos os alunos, foram concebidas com o intuito de construir uma escola, de qualidade, a tempo inteiro, para todos.

Como corolário, as Atividades de Enriquecimento Curricular visam assegurar a todos os alunos do 1º ciclo do ensino básico, gratuitamente, usufruir de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo, bem como construir a conceção de escola a tempo inteiro. Estas atividades devem ser vistas como atividades educativas de carácter facultativo, desenvolvendo-se sem interferir com a duração estipulada diária e semanalmente das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, permitindo que as escolas permaneçam obrigatoriamente abertas até às 17h30 e por um período nunca inferior a oito horas por dia, o que nos aponta para a resposta social da escola de forma a colmatar as dificuldades de conciliação de horários laborais das famílias.

Como refere Roldão (in Oliveira *et al*, 2008), as Atividades de Enriquecimento Curricular são um desígnio político, educativo e social, validado por aspetos inerentes à igualdade na melhoria da oferta educativa para todos. Assim, a autora, salienta que, socialmente, as Atividades de Enriquecimento Curricular conduzem a uma conceção de generalização extensiva, para disponibilizar a todos o que, nas últimas décadas, os pais das classes média e alta já dispõem e pagam aos seus educandos no período extraescolar, atividades desportivas, musicais, de iniciação a línguas estrangeiras, entre outras. Assim, na perspetiva de Maria do Céu Roldão, esta

“oferta extra escola, para os que a podiam suportar financeiramente, teve sempre uma dupla valência – por um lado ocupar as crianças face à crescente indisponibilidade de tempo da família, e por outro oferecer aos filhos um enriquecimento da sua formação (...) essas duas finalidades são também as que em última análise legitimam a criação formal das Atividades de Enriquecimento Curricular, acrescidas de uma terceira, que não deve ser subestimada: tornar mais equitativo o acesso de todas as crianças e famílias a recursos deste tipo, independentemente dos seus estatutos sócio-económicos” (Roldão, in Oliveira *et al*, 2008:8).

Assim, entende-se por Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do ensino básico, as que abrangem o domínio desportivo, artístico, científico, tecnológico, das tecnologias de informação e comunicação, de interação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, como por exemplo: Apoio ao estudo, Ensino de Inglês, Ensino de outras línguas estrangeiras, Atividade Física e Desportiva, Ensino da Música, Outras Expressões Artísticas (teatro, artes plásticas, entre outras). O Ensino de Inglês e o Apoio ao Estudo são de oferta obrigatória em todas as escolas do 1º ciclo do ensino básico, tendo as últimas atividades uma duração semanal mínima de noventa minutos, devendo ser uma a atividade de consolidação das aprendizagens e de realização de trabalhos de casa, na qual os discentes

podem recorrer a todos os recursos escolares e educativos de que a escola dispõe. Os alunos do 1º e 2º anos usufruem de noventa minutos semanais de Ensino de Inglês e a carga horária semanal para os alunos do 3º e 4º anos fixa-se nos cento e trinta e cinco minutos, devendo a duração diária desta atividade ser de quarenta e cinco minutos, salvo em situações excepcionais, devidamente justificadas. Sempre que se considere necessário flexibilizar o horário da atividade curricular diária, de forma a adaptá-lo às condições de realização do conjunto das atividades curriculares e de enriquecimento curricular tendo em consideração o interesse dos alunos e das famílias, sem prejuízo da qualidade pedagógica, cabe aos órgãos competentes do Agrupamento de Escolas tomar essa decisão.

Nas Atividades de Enriquecimento Curricular devem ser assegurados os tempos de recreio, bem como os tempos diários de interrupção entre atividades, não podendo estas decorrer após as dezoito horas.

Ainda no que diz respeito ao tempo e o seu uso, Roldão (in Oliveira *et al*, 2008) menciona que não se trata de pôr os discentes num ritmo de trabalho de dia inteiro, como se fosse a soma de dois períodos escolares. Pelo contrário, deseja-se disponibilizar, com prudência e equilíbrio o tempo e os processos, espaços calmos, com atividades estimulantes e impulsionadoras de aprendizagens, desenvolvidas num registo que não o escolar clássico.

Os diplomas legais que instituem as Atividades de Enriquecimento Curricular, priorizam como entidades promotoras as autarquias locais, as associações de pais e encarregados de educação, as instituições particulares de solidariedade social e os Agrupamentos de Escolas. Sendo da responsabilidade dos Agrupamentos de Escolas a organização do programa, devendo estes planificar as Atividades de Enriquecimento Curricular em parceria com uma das entidades referidas, mediante celebração de um acordo de colaboração. No entanto, essa planificação deve ser preferencialmente feita com as autarquias locais, que se constituem como entidades promotoras.

Segundo Cosme e Trindade (2007) as Atividades de Enriquecimento Curricular, tendo as Autarquias como entidades promotoras “[...] De algum modo, anuncia os primórdios do processo de municipalização da educação pública”. Desta forma, as autarquias deixam de ser simples prestadores de serviços periféricos e complementares, começando a assumir um papel de relevo, com obrigações no que concerne às deliberações operacionais,

destacando-se que ficaram sob a responsabilidade do poder local um conjunto de jurisdições de extrema relevância na área da educação, designadamente responsabilidades no que diz respeito à criação dos conselhos municipais de educação, da carta educativa e mais recentemente o programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do ensino básico.

Em suma, a criação e implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular abrange um conjunto de medidas de política educativa, denominadas de valorização do 1.º Ciclo do Ensino Básico, produzidas pelo Ministério da Educação: reorganização/racionalização da rede escolar; alargamento do horário de funcionamento dos estabelecimentos de ensino; generalização do ensino do inglês; valorização dos saberes curriculares disciplinares; generalização da formação contínua de professores em Língua Portuguesa, Matemática e Ensino Experimental das Ciências.

Estas medidas levaram a múltiplas alterações nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não só a nível organizacional, mas também curricular, pedagógico, com imenso impacto na organização do serviço dos professores. A implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular, sobretudo numa lógica de escola a tempo inteiro, apresentou vários desafios, em especial, na gestão curricular e na organização pedagógica, particularmente na integração curricular de dois tempos e momentos (o letivo e o não letivo) e na flexibilização, pela introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular nos horários das atividades letivas. Consequentemente, as Atividades de Enriquecimento Curricular requerem a fixação de formas de articulação, ficando a sua coordenação a cargo dos professores titulares de turma. Assim, para além da lecionação do apoio ao estudo (Atividade de oferta obrigatória), estes docentes assumem novas funções de supervisão e, naturalmente, são conduzidos a estabelecer relações no seio da escola, devendo periodicamente e em conjunto planificar, articular a realização do currículo e avaliar estas Atividades, de acordo com o estabelecido no ponto 31 do Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio.

Por conseguinte, de acordo com a legislação vigente, compete aos professores titulares de turma assegurar a Supervisão Pedagógica e o acompanhamento das Atividades de Enriquecimento Curricular, de modo a certificar a qualidade das mesmas bem como a garantir a articulação com as atividades curriculares. Consequentemente, o professor titular de turma, na qualidade de supervisor pedagógico, no âmbito da sua componente não letiva de

estabelecimento, deve cumprir as suas funções de forma a fomentar as seguintes atividades: programação e acompanhamento das atividades através de reuniões entre os diferentes intervenientes, incluindo os representantes das entidades promotoras ou parceiras das AEC; avaliação das atividades; realização das atividades de apoio ao estudo; reuniões com os pais e Encarregados de Educação; observação das Atividades de Enriquecimento Curricular, nos termos definidos do Regulamento Interno.

Deste modo, no que concerne à qualidade da oferta, tal como refere Roldão (in Oliveira et al 2008; 9) *“este cuidado com a qualidade cabe à escola – e é ela e os seus professores que têm de garantir, estabelecer critérios e zelar pelo seu cumprimento, supervisionando de forma adequada as atividades programadas, seus processos e resultados no desenvolvimento e enriquecimento das crianças”*.

A frequência destas atividades depende da inscrição por parte dos pais e/ou Encarregados de Educação, e a sua inscrição é facultativa. Depois de inscritos, os pais e Encarregados de Educação assumem um compromisso de honra de que os seus educandos frequentam as atividades até ao final do ano letivo. Os Agrupamentos/Escolas devem deixar claro, em sede de Regulamento Interno, as implicações relativamente às faltas dadas nas AEC. Verificando-se faltas, a escola pode promover a aplicação da medida ou medidas corretivas.

2.2. Diretrizes sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular

O Despacho n.º 12 591/2006 (2.º série), revogado pelo Despacho n.º 14 460/2008 materializa a relevância da implementação de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º CEB no desenvolvimento das crianças e naturalmente, no respetivo sucesso escolar.

As Atividades de Enriquecimento Curricular possibilitam conferir centralidade na componente letiva, isto é, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Assim, de acordo com a legislação vigente, os professores dispõem, no mínimo de: oito horas por semana para a Língua Portuguesa, uma das quais para a leitura; sete para a Matemática; cinco para o Estudo do Meio, sendo que metade destas últimas deve ser dedicada ao Ensino Experimental das Ciências. O remanescente tempo letivo deve ser gerido, pelos professores, podendo ser utilizado para trabalhar as áreas das expressões ou

para reforçar as restantes áreas curriculares não disciplinares.

Com o intuito de valorizar não só a criatividade, mas também o conhecimento experimental do mundo envolvente, as áreas de Expressões: Educação Físico-motora, Expressão Plástica, Expressão e Educação Musical atuam simultaneamente sobre dois eixos: o "saber fazer" da arte e o "saber ver" a arte.

Uma vez que os discentes aprendem de diversas formas e com ritmos individuais, as escolas devem ter em consideração estes factos e organizar diferentes momentos e espaços onde os alunos possam usufruir do acompanhamento que necessitam, para que haja uma efetiva igualdade de oportunidades de aprendizagem para todas as crianças e não apenas, para as que as famílias têm maior disponibilidade económica, recorrendo fora da escola, a complementos de aprendizagem.

Com a publicação do Despacho n.º 14.753/2005 de 5 de julho, "Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo", o sistema educativo português foi sofrendo sucessivas transformações, na tentativa de elevar o nível de formação e qualificação das futuras gerações. O atual Despacho n.º 14.460/2008 que regulamenta as Atividades de Enriquecimento Curricular recomendou diversas alterações que não estavam previstas no Despacho n.º 12.591/2006.

A articulação entre as atividades letivas e as Atividades de Enriquecimento Curricular passa a ser assegurada pelos professores titulares de turma, aos quais compete a programação, o acompanhamento e a avaliação destas últimas, em colaboração com os respetivos dinamizadores. A interação dos professores titulares de turma com os professores de enriquecimento curricular, a Supervisão Pedagógica e o acompanhamento da execução das atividades tende a possibilitar a programação de atividades de índole interdisciplinar propiciando à melhor qualidade do ensino-aprendizagem (Despacho n.º 12.591/2006; Despacho n.º 14.460/2008, alínea 31). O Despacho n.º 14.460/2008, alínea 31 vem realçar e intensificar a necessidade dos professores titulares de turma assegurarem a Supervisão Pedagógica, garantindo, não só a interdisciplinaridade, mas também a qualidade das atividades. A alínea 32 – b), do atual despacho, acrescenta que o acompanhamento das atividades se pode realizar para além das reuniões com os representantes das entidades promotoras, também com parcerias das

Atividades de Enriquecimento Curricular. A observação das atividades, segundo o regulamento interno é também um aspeto agora em vigor (Despacho n.º 14.460/2008, alínea 32 - f). Na alínea 34 acrescenta ainda que a frequência nestas atividades se encontra dependente da inscrição por parte dos encarregados de educação e uma vez concretizada, os mesmos terão que assumir um “compromisso de honra” de que os seus educandos as irão frequentar até ao final do ano letivo, com risco de implicações (alínea 35).

O Ensino do Inglês deixou de ser uma atividade dirigida a alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade (Despacho n.º 12.591/2006 alínea 10 – b), para ser aplicada a todos os anos letivos no 1.º Ciclo (Despacho n.º 14.460/2008, alínea 10 – b).

Surge assim a necessidade de ultrapassar a ideia de um currículo como um conjunto de normas a cumprir de uma forma supostamente uniforme em todas as salas de aula, em prol do crescente desenvolvimento da autonomia das escolas, acarretando a implementação de novas práticas de gestão curricular.

A imprecisão da sociedade sobre o que são atividades curriculares, de Atividades de Enriquecimento Curricular e atividades de complemento gerou a necessidade de se estabelecer um currículo nacional mínimo (obrigatório) e um currículo de escola escolhido pelos pais ou pelos alunos (facultativo e optativo).

Nesta perspetiva, as escolas devem ser intervenientes ativos no que diz respeito à decisão, na elaboração de procedimentos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade, harmonizando respostas aos alunos e aos contextos reais com que os diversos intervenientes se deparam.

Neste sentido, creio que o currículo deverá ser gerido de acordo com a realidade de âmbito local, o projeto que caracteriza e dá identidade a cada unidade orgânica, harmonizando práticas conducentes aos interesses e necessidades do grupo alvo, corroborando a perspetiva de Matthews, Klaver, Lannert, Conluain & Ventura (2009), ao salientarem que o programa das Atividades de Enriquecimento Curricular tem, entre outros benefícios:

“a transferência de responsabilidades e recursos para os níveis local e de escola, no que representa um primeiro passo significativo na atribuição de uma maior autonomia de gestão dos respectivos agrupamentos de escolas. As responsabilidades delegadas incluem (...) o desenvolvimento curricular (...). Desta forma, espera-se que o programa seja adaptado ao contexto local.”
(p.59)

2.2.1. Ensino do Inglês

O Ensino do Inglês passou de uma atividade direcionada para alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade (Despacho n.º 12.591/2006 alínea 10 – b), para ser aplicada a todos os anos letivos no 1.º Ciclo (Despacho n.º 14 460/2008, alínea 10 – b).

Os professores de inglês do programa das AEC devem possuir uma das seguintes habilitações: habilitação própria para a docência de inglês no ensino básico; cursos de formação especializada na área do ensino do inglês no 1.º CEB, ao abrigo do Decreto-Lei n.º.95/97; cursos de estudos superiores especializados (CESE) na área do EI no 1.º CEB; pós-graduação em ensino de línguas estrangeiras (inglês) na educação pré-escolar e no 1.º CEB. Podem deter os cursos/graus de *Bachelor of Arts/Master in Education/Bachelor of Science ou Masters Degree*, acrescidos de um dos seguintes diplomas/certificados: certificado “*PGCE*” para o Ensino Básico; um dos certificados da Universidade de Cambridge ESOL “*CELTA*”, *ESOL “DELTA*”, *ESOL “TKT*” com experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa; diploma emitido pelo *Trinity College* no âmbito do ensino do inglês a *young learners*; certificado “*CTEYL*” emitido por NILE, Pilgrims ou VIA LINGUA; certificado “*IHCTYL*”; certificado/diploma de pós-graduação-*Certificate/Potsgraduate Diploma in Teaching English to Young Learners*, emitido por universidades, *Colleges of Further Education*, no Reino Unido e escolas acreditadas pelo British Council. Podem também deter de habilitações reconhecidas a nível internacional, nomeadamente o “*CPE*” e o “*CAE*” de Cambridge/ALTE e experiência comprovada. No entanto, podem ser professores de inglês, todos os profissionais que tenham currículo relevante, carecendo da autorização da CAP, a quem compete analisar o respetivo currículo.

2.2.2. Atividade Física e Desportiva

A atividade física oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos programas de outras áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação, pelo que a Expressão Físico-motora se torna essencial no 1.º CEB. O programa desta área tem como objetivo fundamental criar condições propícias ao desenvolvimento

social do aluno, designadamente pelas situações de interação com o grupo de pares, pelas atividades e pelos processos de aprendizagem.

A cooperação com os colegas nos jogos e exercícios, exige o cumprimento de regras, princípios de cordialidade e respeito nas relações com os colegas e professor, permite corrigir posições e movimentos, combinar apoios diversificados associados a corrida, marcha e voltas, realizar com coordenação global e fluidez vários atos.

Num processo de desenvolvimento em que a melhoria e superação são um desafio permanente, o empenho, a persistência, o esforço, a autonomia e a responsabilidade são indispensáveis.

A dinâmica desta atividade contrasta com o clima da sala de aula, promovendo a adaptação do aluno ao contexto escolar, permitindo o desenvolvimento da orientação, bem como a alusão à proteção da natureza. As competências relacionadas com a utilização de diferentes formas de comunicação e de linguagens de diferentes áreas do saber são desenvolvidas, através de terminologia e comunicação gestual específica.

Nesta área podem executar-se ações motoras básicas com aparelhos portáteis (bola, corda, arcos, raquete, entre outros), envolvendo uma estrutura rítmica, a combinação de movimentos, de deslocamentos e equilíbrios (saltar, transpor, correr, descer, subir...) ou perícia e manipulação (lançar, receber, pontapear), tendo em consideração a própria ação e o aparelho.

As habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos permitem desenvolver ações com fluidez e harmonia de movimento (saltar o eixo, executar enrolamento à frente e a retaguarda, fazer a roda, fazer posições de flexibilidade...), possibilitando combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de temas, a melodias e estruturas rítmicas.

O desenvolvimento das competências coordenativas, da resistência; da velocidade de reação, da execução de ações motoras básicas, de deslocamento; da flexibilidade; do controlo de postura e da orientação espacial, são aptidões marcantes no desenvolvimento futuro do aluno.

Os professores de Atividade Física e Desportiva devem ter como habilitações a docência para a disciplina de Educação Física no ensino básico ou licenciatura em desporto ou áreas afins.

2.2.3. Ensino da Música

O Ensino da Música é uma atividade privilegiada para promover momentos de imensa riqueza, sendo a voz o primeiro instrumento que os alunos vão explorando. A prática do canto é o pilar da expressão e educação musical no 1.º CEB. A voz é um instrumento fulcral e é uma forma natural do discente se expressar e comunicar.

A educação musical desenvolve variadas capacidades, proporcionando o movimento natural ou organizado, a percussão corporal, o contacto com os instrumentos, apreendidos como continuação do corpo. A voz, o corpo e os instrumentos são portanto, o principal recurso a desenvolver através dos jogos de exploração. Estes devem ser entendidos como um todo, que a criança usa de forma integrada, harmoniosa e criativa. O grau de dificuldade dos jogos vai aumentando de acordo com o perfil e as aptidões dos alunos.

A entoação, a extensão vocal, o timbre, a expressão, a capacidade de inventar e reproduzir melodias, com e sem texto, a aquisição de um repertório de canções, rimas e lengalengas, são partes constituintes de um modo pessoal de utilizar a voz.

As qualidades sonoras de materiais e objetos oferecem a exploração de jogos, em que a criança descobre, escolhe, experimenta, analisa e usa o som e os instrumentos musicais.

Aprender a escutar, a criar, dar nome ao que se ouve, relacionar e organizar sons e experiências realizadas, são capacidades essenciais à formação musical da criança, que irão ajudar a discriminar os sons na vida futura. Assim, surge naturalmente a identificação de sons isolados do meio próximo e da natureza, a identificação da pulsação e/ou dos ritmos de lengalengas, canções, melodias, danças, bem como o reconhecimento de ritmos e ciclos da vida (pulsação, respiração...) da natureza (noite-dia, estações do ano), que se revelam fatores de extrema importância na vida quotidiana.

A representação gráfica do som vai tendo progressiva importância uma vez que se inicia o registo do gesto livre, e adquire sucessivamente precisão e poder comunicativo, de acordo com sinais e símbolos.

A audição ao vivo ou através de gravação, a familiaridade com as atividades musicais presentes na região e a organização de um repertório de canções do património regional e nacional, são exemplos culturais que a escola deve facultar.

Para a concretização desta atividade, as entidades promotoras devem preferencialmente formalizar acordos de colaboração com escolas do ensino especializado da música, quer sejam entidades públicas, profissionais ou do ensino particular e cooperativo.

2.2.4. Expressão e Educação Dramática

A exploração de situações imaginárias, possibilita ao aluno a experimentação de diversos papéis, favorecendo não só o desenvolvimento da expressão corporal – associando a intencionalidade do gesto e/ou a palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção, mas também a melhor percepção e entendimento do outro. Nestes jogos, as crianças desenvolvem ações relacionadas com uma história ou uma personagem, tendo de encarar situações/problemas e pensar sobre a forma de os resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na ação. As atividades de exploração possibilitam o desenvolvimento, das capacidades expressivas individuais e da respetiva criatividade, recorrendo ao corpo, à voz, ao espaço e aos objetos.

2.2.5. Expressão Plástica

Os profissionais das restantes Atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente das expressões, devem possuir formação profissional ou especializada, adequada ao desenvolvimento das atividades programadas.

O contacto com materiais, formas, cores torna-se uma mais-valia para o aluno, uma vez que pode expressar o seu mundo interior e representar a realidade. Explorar e tirar partido da resistência e plasticidade de objetos são fatores de enriquecimento no campo da sensibilidade, da imaginação e da criatividade.

As atividades que envolvem a exploração de materiais como: terra, areia, barro, pasta de madeira e de papel, suportes de diferentes tamanhos, espessuras, cores e texturas traduzem uma forma didática e lúdica de ensino.

Amassar, separar, esticar, alisar, sugerem explorações sensoriais importantes para a libertação das tensões e o desenvolvimento da motricidade

final. As construções permitem a exploração da tridimensionalidade, bem como desenvolver a destreza manual e o desafio à construção de novos objetos. O caráter lúdico, associado às atividades motiva os alunos na resolução de problemas que surjam. A pintura, o recorte, a colagem, a dobragem, a impressão, a tecelagem e a costura requerem um clima de disponibilidade e de liberdade, bem como a escolha de suportes, materiais, cores a utilizar, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade.

O professor das Atividades de Enriquecimento Curricular deve ser o impulsionador e o promotor de uma nova dinâmica, assente na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, o que só poderá acontecer se planificar em conjunto com o professor titular de turma.

O desenvolvimento destas atividades, como tive oportunidade de salientar anteriormente, transformou o funcionamento e a organização das escolas, o que se traduziu sobretudo em alterações nas rotinas e nas funções dos profissionais que exercem funções nestas instituições. Assim, a escola é cada vez mais uma organização pró-ativa que proporciona conjunturas, nas quais todas as dimensões intrínsecas às suas funções educativas se articulam em prol de um projeto comum, criando uma comunidade educativa em que todos, sem exceção, são participantes, promotores ativos da inovação, da transformação e da adaptação.

A implementação das AEC conduziu a um aumento significativo de novos intervenientes no processo educativo dos alunos do 1º CEB, atribuindo aos professores titulares de turma mais uma função e uma dinâmica de trabalho diferente, na medida em que passa a ser da sua competência a Supervisão Pedagógica e o acompanhamento do desenvolvimento das AEC, devendo programar e articular as atividades com os respetivos docentes, como está previsto no ponto 31 do Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio.

O ponto 32 do mesmo Despacho (idem) esclarece que por atividade de Supervisão Pedagógica se entende:

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

- a) Programação das atividades;
- b) Acompanhamento das atividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiros das Atividades de Enriquecimento Curricular;
- c) Avaliação da sua realização;
- d) Realização de 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.”

A atribuição desta nova função aos professores titulares de turma, originou um acréscimo das suas responsabilidades, na medida em que lhes foi pedido um trabalho mais colaborativo com os professores da AEC, tendo existido algumas resistências iniciais, uma vez que lhes exigiu mudanças no seu relacionamento e na forma de trabalhar com os outros docentes, pois ainda há professores que tem enraizada a cultura do individualismo (Fullan e Hargreaves, 2001).

Sem prejuízo das diversas dinâmicas instaladas nas diferentes unidades orgânicas, foi criada, através do Despacho Normativo n.º 12 591/2006, de 16 de junho, a Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), à qual compete, nomeadamente, acompanhar a execução do programa; apresentar relatórios periódicos e propostas de medidas necessárias para a execução do programa; produzir um relatório de avaliação do programa, contendo recomendações para a sua melhoria nos anos subsequentes.

É neste âmbito que a minha intervenção se enquadra, no acompanhamento de proximidade, junto dos Agrupamentos de Escolas.

Assim, de seguida, analisaremos a temática da supervisão, reportando-nos a alguns autores de referência.

3. Revisão da Literatura

A Supervisão Pedagógica nas escolas apareceu como uma atividade dinamizadora de distintas práticas colaborativas. Desta forma, a Supervisão Pedagógica adquiriu um estatuto pró-ativo na organização social da escola, estando-lhe confiado especialmente o papel de mediação entre os diferentes profissionais. Neste contexto, a Supervisão Pedagógica assumiu também uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e incorporação de saberes e competências não só no âmbito pedagógico-didático, mas também numa dimensão prático-moral. A supervisão, numa fase inicial, era percebida como inspeção, no sentido de fiscalização, referindo-se especialmente aos aspetos administrativos.

Mais tarde, era julgada como diretriz estabelecida aos docentes, com o intuito de os tornar mais eficazes no exercício das suas funções. Numa terceira fase, começou a ser encarada como orientação, em conformidade com as necessidades dos sujeitos envolvidos.

A conceção de supervisão no que se refere à formação de professores, surgiu na década de 30 do século XX, nos Estados Unidos da América. Esta noção, apesar de vulgar nos países anglo-saxónicos, apenas na década de 80 apareceu em Portugal, relacionada com a área educativa, através de Alarcão e Tavares, com o livro —*Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (Alarcão e Tavares, 2003). A designação de supervisão começou a ser utilizada em detrimento da anterior nomenclatura, orientação da prática pedagógica, ficando circunscrita ao acompanhamento dos estágios efetuados na formação inicial de professores.

Os mesmos autores salientam que a supervisão de professores é também entendida como um processo contínuo de orientação da prática pedagógica, em que um docente geralmente mais experiente, orienta um outro professor/estagiário no seu crescimento profissional e pessoal, com o objetivo fundamental de contribuir para a eficiência da prática pedagógica, com base em momentos de reflexão conjunta sobre as experiências vivenciadas, numa permanente construção e reconstrução de conhecimentos.

Em Portugal, a designação de supervisão tem sido progressivamente consensual, apesar de polissémica, na medida em que são diversos os sentidos e definições partilhados por vários autores. Na década de 90, a noção de supervisão relacionada com o processo formativo é reforçada com a

promulgação da legislação referente à formação especializada, nomeadamente com a publicação do Despacho Conjunto n.º 198/99, no qual se destacam entre outras áreas, a Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores e a Animação Sócio Cultural, sendo esta última a qualificação indicada para o exercício das funções atualmente imputadas aos professores titulares de turma, no que diz respeito à supervisão das AEC.

Nos anos 90, verificou-se uma reconceptualização da supervisão e da respetiva prática, alargando-se a outras áreas profissionais. Esta temática foi desenvolvida e persuadida devido quer à tomada de consciência da carência de formação contínua quer à nova conceção dos procedimentos de desenvolvimento profissional, acompanhando o desenvolvimento dos cenários educativos e da formação de professores.

Como corolário, o individualismo habitualmente presente na profissão docente deverá promover a partilha, a cooperação, o debate de ideias, entre os diversos intervenientes no processo educativo.

As recentes configurações de regulação da educação, autonomia, descentralização e avaliação, atribuíram uma centralidade peculiar à instituição educativa, bem como à relação escola/comunidade, que originam imensas mudanças no papel do professor e conseqüentemente nas suas funções supervisivas. Assim, é nesta conjuntura que deve ser entendido o paradigma selecionado para a implementação das AEC nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que requer a articulação dos Agrupamentos de Escolas com entidades promotoras, trazendo naturalmente novos intervenientes para as escolas, sendo que o desempenho de funções destes novos profissionais necessita ser acompanhado, contextualizado e monitorizado, tendo como pressupostos a responsabilidade partilhada com as diferentes organizações envolvidas nas AEC.

Como refere Alarcão (2002), sendo da responsabilidade dos professores titulares de turma a supervisão das AEC, a relação destes docentes com os professores das AEC deve sustentar-se no trabalho colaborativo entre pares, que favoreça a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e por conseguinte, promova o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Quero com isto dizer, que a supervisão pode influenciar diretamente a prática pedagógica, a qual interfere no processo de ensino/aprendizagem, fomentando o desenvolvimento profissional do docente e concludentemente as

aprendizagens dos discentes. Desta forma, o processo de melhoria pode resultar do trabalho colaborativo, sobretudo no que concerne às configurações não artificiais de cooperação que segundo Fullan e Hargreaves (2001) propagam ambientes de trabalho mais produtivos, apoiando o sucesso escolar dos alunos.

De acordo com Sá-Chaves (2004), à supervisão é atribuída a função de regular os processos de gestão, de modo a que a informação genérica ou específica, quando cruzada, coopere na diminuição da dúvida e da casualidade associadas aos procedimentos na tomada de decisão e nas relações interpessoais estabelecidas entre os diferentes intervenientes.

Por outro lado, o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, salienta que é da competência dos professores titulares de turma assegurar a Supervisão Pedagógica e o acompanhamento das AEC, com o objetivo de assegurar a qualidade destas atividades, assim como a articulação com as atividades curriculares. A escola passa a ser um centro de formação, ideia defendida por Oliveira-Formosinho (2002), que menciona a urgência de realizar uma formação centrada na escola, na qual o professor é considerado um interveniente a nível organizacional, incluído no seu departamento, grupo e escola.

A formação profissional desenvolvida no contexto natural da instituição educativa, permite ao docente uma conceção mais vasta da escola, e de tudo o que a envolve, favorecendo a reflexão, e conseqüentemente, a construção do conhecimento. Desta forma, a supervisão, não só altera procedimentos, modos e/ou atuações de conduzir os alunos ao conhecimento, como também favorece o evolução pessoal e profissional do docente.

O supervisor executa a sua atividade, visando sobretudo coadjuvar a aprendizagem do docente, promovendo também a eficiente evolução e aprendizagem dos discentes, nunca descurando que a construção e o crescimento da identidade profissional se processa de uma forma pessoal e individualizada, singular, com imensa preponderância da conjuntura que o envolve, impulsionado por factos do passado e aspirações para o futuro. Assim, é imprescindível a colaboração entre todos os participantes no decurso da supervisão, sendo primordial o continuo feedback do supervisor, de modo a que o professor, incluído num grupo de trabalho, encontre e desenvolva progressivamente capacidades pessoais e profissionais, com base em procedimentos de auto – reflexão, partilha e atividades em grupo.

A supervisão pode concretizar-se de diferentes modos: apoiando-se na

exposição de modelos, na análise de concepções, na pesquisa de atitudes, de questões a resolver, de atividades a concretizar, na reflexão, entre outros.

Pelo exposto, o supervisor necessita ser exímio nas relações humanas que estabelece, estimulando a aprendizagem colaborativa, compreendendo os factos como forma de vigilância permanente, prevendo os factos e as consequentes novas necessidades. Este entendimento do supervisor como profissional do humano em organizações sociais requer que este profissional domine proficiências cívicas, técnicas e humanas, das quais se evidenciam:

- a) **competências interpretativas** (interpretação da realidade humana, social, cultural, educativa, e a aptidão de analisar de forma, previamente, descobrir reptos emergentes);
- b) **competências de análise e avaliação** (de factos, procedimentos, planos, desempenhos);
- c) **competências de dinamização da formação** (auxílio e incentivo a grupos de aprendizagem colaborativa, recrutamento e administração de conhecimentos e habilidades, auxílio na ordenação do saber concebido);
- d) **competências relacionais** (empatia, mobilização de sujeitos, competências discursivas, mediação de conflitos). (Alarcão, 2002)

Assim, o supervisor necessita estar apto a despertar aspirações e fomentar projetos, numa análise repartida e de aprendizagem perseverante, envolvendo sempre as suas habilidades de apoiar, trabalhar colaborativamente, mobilizando e utilizando os seus conhecimentos de acordo com as necessidades.

Este conceito de supervisão emerge do desenvolvimento científico da supervisão em educação. A supervisão caracteriza-se assim pelo apoio e orientação profissional prestados por indivíduos qualificados, eficientes e idóneos no que concerne à educação, tendo como objetivo fundamental a melhoria dos procedimentos de ensino e aprendizagem. A supervisão é entendida não só como um agente pró-ativo no desenvolvimento de professores reflexivos, mas também como um importante recurso informativo na constituição de escolas reflexivas.

Como salienta Stones, um período de supervisão, no qual esta permite o desenvolvimento de aptidões básicas para um desempenho mais eficaz, envolve três fases: preparação da aula, debate sobre a aula e apreciação do período da supervisão, sendo que as duas primeiras estão segmentadas em duas etapas, a

planificação e a interação. (Stones, in Alarcão e Tavares, 2003).

Segundo Alarcão (2000), a finalidade da Supervisão Pedagógica é não só a dinamização, mas também o acompanhamento da evolução qualitativa da instituição escolar e das pessoas que nela exercem as suas funções de aprender, lecionar ou auxiliar o trabalho educativo.

3.1. Funções Supervisivas

Como tive oportunidade de referir anteriormente, atualmente as funções supervisivas têm um novo conceito, na medida em que o pensamento e a distribuição de deveres como ferramentas fundamentais para o funcionamento eficiente e progressivo da escola (Ghilardi, 1991), devem inevitavelmente lidar com o carácter avaliativo do docente, motivo pelo qual a escola tem de se adequar às novas necessidades que o surgimento das AEC acarreta.

A função basilar da Supervisão Pedagógica é despertar a evolução de habilidades e proficiências dos supervisionados, bem como buscar os saberes adquiridos e aplica-los com vista a um melhor e mais eficiente desempenho profissional.

Na perspetiva de Alarcão (2000), a Supervisão Pedagógica tem um potencial indubitável na regulação pedagógica, assim como na aprendizagem ao longo da vida, na organização, na cooperação e na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Para Alarcão e Tavares (2003), o êxito da Supervisão Pedagógica está inerente à inclusão de quatro componentes indispensáveis: a participação voluntária; a inexistência de avaliação entre pares; os auxílios na concretização das atividades; a compatibilidade de horários.

Assim, intrínsecas às funções de Supervisão Pedagógica de cada docente titular de turma, encontram-se incontestavelmente a cooperação e a distribuição de responsabilidades como instrumentos fundamentais para o pleno funcionamento da escola (Ghilardi, 1991) tal como acontece particularmente com o funcionamento das AEC. Desta forma, o êxito do trabalho do supervisor, está intimamente relacionado com a relação que este estabelece com os restantes docentes no interior da escola.

Como refere Leite (1993), considerando os reptos que diariamente se lançam às instituições educativas, a Supervisão Pedagógica não pode estar limitada à avaliação das aprendizagens dos discentes e à referente classificação, devendo, pelo contrário, estar relacionada com todos os

componentes do projeto educativo da escola.

A Supervisão Pedagógica, segundo Alarcão (2000), visa sobretudo o crescimento qualitativo da instituição escolar e dos indivíduos que nela trabalham, envolvendo inclusive a formação de novos agentes educativos.

No âmbito da formação ao longo da vida, a Supervisão Pedagógica envolve necessariamente a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a análise de posturas organizacionais que promovam a autonomia, a participação e a colaboração, atitudes fundamentadas na reflexividade, emancipação e investigação-ação.

De forma a motivar o aperfeiçoamento do desempenho profissional é necessário proceder a uma mútua responsabilização entre os pares, as organizações onde estes trabalham e os destinatários com quem se relacionam no dia-a-dia.

Sabendo que presentemente a escola e a profissão docente são um desafio, com a sua crescente autonomia e a inerente responsabilidade, a autoanálise, a autoavaliação, a autossupervisão, são atitudes que fomentam a qualidade bem como uma superior preponderância social, assumindo um papel fulcral como recursos para refletir os seus benefícios e avaliar a sua relevância, reforçando simultaneamente a relação da noção de supervisão com a conjuntura de uma escola que se deseja reflexiva e estimuladora de transformações sustentáveis das respetivas práticas. Tendo em consideração estas questões, para além da análise focada nas temáticas relacionadas com a sala de aula, atribui-se um especial destaque a assuntos também importantes e reflexivamente desvalorizados, como por exemplo a modernização das metodologias, dos programas e dos currículos perspetivando situações passíveis de pesquisa e de modificação.

De modo a conferir consistência à reflexão, esta não pode cooperar somente na perceção dos acontecimentos educativos, devendo igualmente asseverar a qualidade das aprendizagens não só dos docentes, mas também dos discentes. Estas questões apenas são exequíveis se forem simultaneamente criadas condições de trabalho escolar e um ambiente organizacional que diligencie uma correta distribuição dos tempos letivos e não letivos nos horários dos docentes e dos alunos, concebendo momentos de verdadeira reflexão, capazes de se refletir nas relações entre os vários intervenientes que exercem funções na escola. Somente desta forma se

conquista uma profissionalidade crítica, colaborativa, partilhada, conseguida com a participação de todos, valorizando o trabalho cooperativo, projetos coletivos, hábeis a gerar renovações nos contextos educativos, fomentando o conceito de escola de todos e para todos.

A supervisão caracteriza-se pela orientação da prática pedagógica como um processo moroso que principia na formação inicial e se prolonga, sem interrupções, na formação contínua. Assim, a supervisão deve desenvolver-se com base na autossupervisão ou na supervisão entre pares.

Na ótica de Vieira (1993), a supervisão visa o controlo regular da prática pedagógica, nomeadamente através de processos de reflexão e experimentação nas suas vertentes analítica e interpessoal, de observação enquanto metodologia de formação e de didática como área específica de reflexão /experimentação do docente.

Defendendo uma vertente investigadora da supervisão, Vieira (2006) defende uma Supervisão Pedagógica transformadora, munida de valores que promovam a democracia e emancipação de todos os intervenientes no processo. A autora salienta a indissociabilidade entre supervisão e pedagogia, apresentando a exequibilidade de um projeto de supervisão, demonstrando com base nos seus resultados, fatores que beneficiam ou prejudicam a sua operacionalização, contrariando as desconfianças que surgem na génese de teorias descontextualizadas. Em suma, Flávia Vieira defende que as práticas de supervisão devem explorar ações orientadas para a emancipação e a reflexão, dando origem à melhoria da qualidade das aprendizagens. Para tal, é indispensável explorar uma visão transformadora da Supervisão Pedagógica, debater as teorias concebidas sobre o tema, na medida em que existem constrangimentos e paradoxos que influenciam a emancipação na formação de professores, os quais apontam para a importância ideológica da Supervisão Pedagógica como prática situada entre a reprodução e transformação da ordem social implícita nos contextos de intervenção. A autora afirma que o que promove a ação pedagógica é a esperança, pois esta confere-lhe a convicção de que toda a ação transformadora não deve ser concluída, mas que deve, sempre que necessário, reconstruir-se. Esta autora analisa ainda a grafia da palavra Supervisão, defendendo que esta palavra carrega a noção de controlo de um indivíduo sobre outro, “reproduzindo o *estado de coisas*”, ao invés da *SuperVisão*, que requer um força propositada de democratização das relações

interpessoais, bem como dos procedimentos de construção do saber, opostos às experiências de subordinação e orientado para a procura da autonomia e da emancipação. Assim, cremos que chegou o momento de conceber espaços e situações de *superVisão*, nas escolas do 1º ciclo do ensino básico.

Pelo exposto anteriormente, o propósito da supervisão é a prática pedagógica do docente; incumbindo-lhe fundamentalmente a tarefa de controlar essa prática; recorrendo sobretudo à reflexão e à experimentação.

Como corolário, Alarcão e Tavares (2003) destacam que o objetivo da supervisão, para além do desenvolvimento do conhecimento; é sobretudo despertar e desenvolver competências reflexivas e ponderar sobre as atitudes, concorrendo para uma prática pedagógica mais eficiente, mais responsabilizada, mais singular e mais genuína.

A noção de supervisão surge aliada à ideia de padrão, superioridade, hierarquia, reprodução de práticas, afastando-se de questões humanas, surgindo desta forma a necessidade de ampliar o seu conceito para uma visão clínica, de modo a efetuar uma correlação com os valores e crenças dos docentes, passando a supervisão a ter um carácter colaborativo. Assim, a sala de aula é entendida como um campo empírico, cabendo ao professor, em articulação e colaboração com o supervisor, observar, analisar, diagnosticando eventuais problemas, debatendo possíveis soluções suscetíveis de ultrapassar as questões. Sob este prisma, a colaboração revela-se um importante recurso, impulsionadora de boas práticas nas relações humanas, destacando-se como uma condição básica na supervisão clínica.

Nasce desta forma a necessidade de imiscuir a Supervisão Pedagógica na formação contínua, assumindo um papel de renovação das práticas pedagógicas e das próprias instituições educativas, traduzindo-se na melhoria da aprendizagem dos discentes.

Neste âmbito, segundo Alarcão e Tavares (2003), genericamente a supervisão opera do exterior para o interior, forçando os professores a procurar recursos técnicos e físicos no que concerne aos procedimentos, às matérias, às estratégias, aos recursos e à prática pedagógica em contexto de sala de aula, recursos que se baseiam em teorias mais ou menos padronizadas. Por outro lado, a supervisão clínica age de dentro para fora, visando a observação e reflexão sobre o ensino e a coadjuvação entre pares que, na sala de aula, buscam a correlação entre o decurso de ensino e aprendizagem e o processo de

reflexão e conjecturas de resolução de problemas e de transformação.

Considerando que a supervisão propõe auxiliar a resolução de problemas, o docente e o supervisor devem instituir uma relação de trabalho, sem pressões e apoiada numa confiança estável, uma vez que apenas assim é provável que o professor transmita as suas inquietações e dificuldades ao supervisor.

A supervisão é percebida como um processo através do qual se aprende fazendo e refletindo na e sobre a atividade, numa reflexão partilhada entre supervisor e docente e professor/aluno e aluno/professor.

A sala de aula é o verdadeiro lugar onde o docente age e reflete sobre os resultados da sua atuação, para desenvolver competências, saberes e posturas que resultam não só da apropriação do conhecimento científico, como também de outros saberes gerados nos contextos naturais, a prática. Para que a reflexão seja bem-sucedida, é preciso ter em consideração as seguintes atitudes: abertura de espírito para ouvir as apreciações, respeitar opiniões e concordar com alternativas; responsabilidade, autoanálise sobre os resultados da sua ação; empenho, habilidade de modernizar a atuação fugindo da rotina (Zeichner, 1993).

3.2. Modelos/Cenários de Supervisão

De seguida iremos abordar os diversos modelos de supervisão, aspirando aprofundar ideias, descobrir soluções, refletir sobre as suas parecenças e assimetrias, com o propósito de compreender o raciocínio das diferentes vertentes e perceber o que cada modelo adiciona aos precedentes e se existem analogias entre eles.

Os diversos significados da palavra supervisão, apenas podem ser entendidos se se considerarem os diversos cenários que foram aparecendo. Uns cenários reconhecem a função do docente, outros salientam as aprendizagens dos alunos, alguns evidenciam o trajeto profissional e outros a importância organizacional e educativa da escola. Também existem cenários que julgam o supervisor responsável pela produção do conhecimento e pelo percurso reflexivo dos docentes, e outros consideram importante a ligação com a conjuntura da prática.

Sergiovanni e Starratt (1993) referem que os modelos ou cenários na educação e na supervisão se parecem com Janelas e Muros. Segundo estes

autores, as janelas apoiam a desenvolver a visão das realidades, a resolver problemas e a dar respostas facultando os suportes essenciais para trabalharmos como investigadores e profissionais da prática. Por outro lado, os muros ajudam-nos a delimitar os factos, de forma a tapar a visão de diferentes entendimentos da realidade, de outras compreensões e de outras opções. (cit. por Tracy, 2002 in Oliveira-Formosinho, 2002)

Os mesmos autores mencionaram os prós e os contras que resultam dos modelos de supervisão, realçando que um modelo não é favorável ou desfavorável, o modo como ele é usado é que permite que ele se alargue (abra janelas) ou reduza (levante muros). No princípio da ação profissional um cenário é capaz de se adequar às necessidades e conveniências naquela situação específica, mas, posteriormente podem descobrir-se outros modelos que dissipem melhor às carências pessoais e/ou organizacionais que surjam.

A finalidade de todos os modelos é promover o bem dos alunos, o seu desenvolvimento, passando igualmente pelos professores, que palmilham os percursos análogos.

Todos os modelos possibilitam interpretar a realidade prática da supervisão, na medida em que cada um destes modelos e todos eles, destacam princípios que se completam e simultaneamente apoiam a construção de percursos distintos.

Alarcão e Tavares (2003), nomeiam múltiplos tipos de supervisão e descrevem-nos como cenários possíveis de uma prática supervisiva, ajustados ao contexto e à situação. São estratégias de supervisão que se interligam e são adaptáveis. Estes investigadores mencionam que cada cenário não deve ser encarado como uma fórmula pronta a ser utilizada e não tem uma forma de atuação exclusiva.

Neste subcapítulo iremos apoiar-nos em Alarcão e Tavares (2003) que dissecaram as práticas de supervisão e as agruparam em nove cenários: —1) o cenário da imitação artesanal; 2) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; 3) o cenário behaviorista; 4) o cenário clínico; 5) o cenário psicopedagógico; 6) o cenário pessoalista; 7) o cenário reflexivo; 8) o cenário ecológico e 9) o cenário dialógico. Seguidamente abordar-se-ão a estes cenários, que têm implícitos diferentes conceções de supervisão.

Estes autores salientam ainda que estes cenários, não devem ser julgados como circunscrições delimitadas que se excluem reciprocamente uma vez que podem coexistir concomitantemente múltiplos destes processos. Estão

implícitas a estes cenários distintas percepções referentes: ao encadeamento entre teoria e a prática; à formação e investigação; ao conceito de conhecimento como saber edificado e propagável ou construção individual de saberes; às funções do supervisor; aos conceitos de educação e de formação de professores ou supervisores; à alçada da instituição escolar como centro de formação.

Relativamente a cada cenário, os autores expõem as suas particularidades e mencionam que esta apresentação não esgota a multiplicidade de modelos ou todas as configurações praticáveis de supervisão.

Como referi anteriormente, para Alarcão e Tavares (2003), a supervisão pode ter como pano de fundo nove cenários diferentes, assumindo cada um, limites bem distintos no que respeita não só ao papel do supervisor, mas também ao papel do futuro professor, a saber:

1) **o cenário de imitação artesanal** no qual se faz a passagem do saber fazer, de geração em geração, de modo a propagar a cultura. Assim, neste modelo o aluno aprende com o “mestre”, uma vez que é este quem domina o saber e a autoridade. Crendo-se na eficácia da demonstração/imitação, o conhecimento ganha um carácter inalterável, cabendo ao supervisor perpetuar a cultura ao longo das gerações.

2) **o cenário de aprendizagem por descoberta guiada** que prevê que o futuro docente domine os modelos teóricos e, sempre que possível, observe diversos professores em diferentes situações, antes de começar o estágio pedagógico. Este cenário, utilizado em Portugal na década de 70, realça o valor da componente teórica e da componente prática durante a formação. Fundamenta-se na necessidade de conhecer melhor as relações que se instituem entre o supervisor e o supervisionado, no processo de supervisão (Sá-Chaves, 2002). Desta forma, a aprendizagem não se constrói por reprodução de modelos, ao invés, os formandos, ajudados pelo supervisor, fortalecem capacidades de autocrítica, analisando e refletindo sobre a sua prática pedagógica, iniciando com pequenas intervenções práticas, que aumentam progressivamente até assumirem a responsabilidade completa sobre a sua prática pedagógica.

3) **o cenário behaviorista** que se baseia no micro ensino, a imitação do modelo. Este modelo centra-se na observação de pequenos blocos de aulas, apoiando-se em registos audiovisuais. O docente orienta-se por um roteiro de análise da aula e interpreta o que observa, com o objetivo de aperfeiçoar a sua

performance em situações de ensino/aprendizagem análogas. Neste cenário, a preparação de capacidades aparece desarticulada, sem conexão entre a atividade a ensinar e o tipo de aprendizagem relacionada com o que é ensinado, atribuindo um plano insignificante aos conteúdos curriculares e concedendo importância à forma de ensinar.

4) o **cenário clínico** no qual o docente, assume um papel dinâmico, conferindo ao supervisor a incumbência de o auxiliar a examinar e a refletir sobre a sua prática pedagógica. É o processo de envolver os professores na análise da sua praxis, para que os problemas que vão surgindo gerem as hipóteses e soluções que testadas pelo professor, concorram para uma prática de ensino mais eficiente.

Implícito a este cenário encontra-se o modelo de supervisão clínica, sugerido por Goldhammer, no final dos anos 50. Segundo este modelo, a sala de aula é comparada a uma clínica, onde todos os acontecimentos são observados, examinados e debatidos com o intuito de melhorar a prática pedagógica. Desta forma, o professor e o supervisor cooperam para melhorar a prática docente. Analisar, planificar, observar, interagir e avaliar são as etapas que descrevem as atividades próprias deste modelo, uma vez que nada deve ocorrer fora do contexto da prática docente.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), na supervisão clínica, cabe ao supervisor apoiar o docente a fazer a observação do seu próprio ensino e das circunstâncias em que este decorre, ajudando-o simultaneamente a interrogar e comparar, a examinar, compreender e refletir sobre as informações recolhidas, afastando o conceito de avaliado e avaliador e não pressupondo um profissional experiente e outro inexperiente. Na ótica de Smyth (cit. por Alarcão & Tavares, 2003), este modelo baseia-se fundamentalmente na ação, na reflexão e na colaboração.

Centrada na observação e análise colaborativa das práticas de ensino e aprendizagem tendo como finalidade melhorá-las, a supervisão clínica operacionaliza-se por ciclos clínicos de supervisão apresentados por Smyth, os quais se desenvolvem em 4 momentos: a pré-observação, a observação, a análise e a pós-observação. No primeiro, fomenta-se um ambiente relacional promotor da construção de conhecimentos, abordando-se os objetivos e estratégias do docente referentes à aula a observar, esclarecendo em conjunto (supervisor e supervisionado) o alvo de observação e as questões que lhe estão

implícitas. Depois, na observação, o supervisor recolhe informação de natureza descritiva em função dos objetivos/formas de observação pré-determinados, assumindo uma atitude discreta, de observação. Posteriormente, na análise, destacam-se ocorrências significativas suscetíveis de serem debatidas, e no último momento realiza-se um diálogo reflexivo, promotor de um acordo educativo para a mudança. Assim, a fase da pós-observação é o momento em que se descreve, interpreta, confronta e reconstrói teorias e práticas, estimulando uma postura questionadora face à prática.

Segundo Vieira (1993) este modelo divide-se em 3 fases: encontro pré-observação, observação e encontro pós-observação, sendo que estes se incluem no modelo reflexivo de formação de professores. Na ótica de Alarcão e Tavares (2003), a supervisão clínica, no que concerne à formação contínua de professores, deve assentar nas atividades de sala de aula; nortear para a prática quotidiana do docente; ser principiada e controlada pelo próprio professor; materializar-se em modos de cooperação entre colegas; ser dispensada de avaliação; fundamentar-se em dados.

Em suma, na supervisão clínica deseja-se que a colaboração entre supervisor e professor seja feita ao longo do tempo, de forma prolongada, conduzindo o professor a fortalecer competências e a refletir. Trata-se de um ciclo que se desenvolve em diversas etapas e que procura melhorar o ensino com base no desenvolvimento profissional do professor.

No que concerne ao ciclo de supervisão clínica, subsiste a divergência em relação ao número de fases em que esta se desenvolve, Goldhammer e outros (1980), referem cinco fases: encontro pré-observação; observação; análise dos dados e planificação da estratégia da discussão; encontro pós-observação e por fim a análise do ciclo de supervisão. Pelo contrário, Cogan (1973) sugere oito fases: estabelecimento da relação supervisor/professor; planificação da aula; planificação da estratégia de observação; observação; análise de dados; planificação da estratégia da discussão; encontro pós-observação e finalmente a análise do ciclo de supervisão.

Embora permaneçam estas diferenças, existem igualmente convergências entre os autores que corroboram esta ótica (Alarcão e Tavares, 2003):

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

2) Processo contínuo e articulado - exige uma ação contínua que abrange

a observação, a análise, a planificação e a avaliação conjuntas;

3) Processo de melhoria do ensino – inclui uma prática de ensino que melhor se adapte às necessidades dos alunos.

Constatam-se assim três elementos principais no ciclo da supervisão clínica: Planificar, Interagir e Avaliar.

5) **no cenário psicopedagógico**, que se desenvolveu a partir de Stones, grande defensor da teoria de que a supervisão é uma forma de ensinar o professor a ensinar. Este autor defende que a formação psicopedagógica dos professores envolve três fases: conhecimento, observação e aplicação. A supervisão da prática pedagógica surge após o conhecimento e a observação e alicerça-se numa relação dialética entre a teoria e a prática.

Alarcão e Tavares (2003) referem que, segundo Stones, a finalidade do processo de ensino e aprendizagem se encontra na evolução da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes, que possibilitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente. Neste cenário, os docentes fundamentam o seu desempenho em princípios psicopedagógicos essenciais para o auxílio aos alunos na resolução de problemas, com o necessário ajuste a cada faixa etária. Tal como no processo de aprendizagem professor/aluno, o supervisor deve apoiar o professor em formação a descobrir as soluções apropriadas às dificuldades que aparecem diariamente. Entre estes intervenientes deve gerar-se um ambiente de partilha de saberes, numa relação aberta. Este modelo inclui três períodos: preparar; debater e avaliar o ciclo de supervisão. O supervisor e o professor trabalham em parceria do princípio ao fim do processo. A evolução do saber para o saber fazer, neste cenário, pode ocorrer com base numa fase de observação de aulas, na qual os intervenientes da formação analisam e debatem os pontos fortes e as fragilidades, podendo investigá-los num período posterior.

6) **o cenário pessoalista** atesta a relação entre o nível de desenvolvimento dos docentes e a sua atividade pedagógica.

Este modelo defende a formação dos professores induzida por diversas correntes: filosofia, psicologia entre outras. Os impulsionadores deste cenário mencionam que à medida que o grau de desenvolvimento do docente se eleva, melhor é a sua ação pedagógica. Alarcão e Tavares (2003) aludem a existência de pesquisas que asseguram esta interdependência. Assim, os professores com um maior nível conceptual planificam aulas, adequam os conteúdos às

diferenças e aplicam, mais facilmente, a aprendizagem pela descoberta. Os defensores deste modelo declaram que o comportamento humano se alicerça na sua organização cognitiva e, conseqüentemente, os programas de formação de professores devem ajustar-se à maturidade psicológica destes. Deste modo, a observação de diferentes modelos não é necessária, na medida em que cada docente em formação é o exemplo de si próprio (Alarcão, 2002).

7) **o cenário reflexivo** concilia a ação, experimentação e reflexão sobre a ação – aprender a fazer fazendo e pensando, que leva à formação ativa do saber concebido na ação e sistematizado pela reflexão. Neste modelo o papel do supervisor é essencial para auxiliar os estagiários a perceberem as situações. Este deve estimular a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Neste modelo, fundamentado em Schön (1983,1987, cit. em Alarcão e Tavares, 2003), a formação assenta na reflexividade. Este autor defende que é com base na reflexão que se constrói o conhecimento profissional, conciliando a reflexão analítica, a experimentação, o observado e o vivido, percorrendo um caminho do aprender a fazer fazendo e refletindo. Cabe ao supervisor apoiar o professor a dirigir e a organizar o pensamento reflexivo, que auxilia a resolução de problemas. É também sua função estimular e analisar as habilidades de cada professor.

8) **o cenário ecológico** inspira-se no cenário anterior e foi desenvolvido por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e posteriormente por Oliveira Formosinho (1997). Estes autores desenvolveram um conceito de formação e supervisão de professores centralizado nas dinâmicas sociais, uma vertente ecológica do processo formativo. Neste âmbito, a supervisão passa a facultar e orientar experiências variadas, em diferentes contextos (Alarcão, 2002). O supervisor orienta os formandos para atuações dinâmicas, simplificando a apreensão dos factos que decorrem nos microssistemas educativos, não descurando o efeito das conjunturas envolventes. Concluindo, o desenvolvimento pessoal e profissional é encarado como um processo ecológico, inacabado, subordinado às aptidões dos indivíduos e aos potenciais do meio, estimulador do saber e do ser, bem como do saber fazer profissional e do saber estar, viver e conviver em sociedade.

Neste cenário concede-se um destaque especial às dinâmicas sociais e, à dinâmica do processo sinérgico que se produz com base na interação entre a pessoa, em aprendizagem, e o meio circundante, o qual também se encontra em

permanente mudança.

A supervisão ambiciosa proporcionar e regular práticas diversificadas, em distintos contextos, e promover transferências ecológicas que, possibilitando aos estagiários a execução de novas atividades, a assunção de diferentes funções e a interação com novos sujeitos, se estabelecem como períodos de desenvolvimento formativo e profissional. (Alarcão e Tavares, 2003)

9) **o cenário dialógico** confere um papel relevante à linguagem e ao diálogo crítico, na edificação da cultura e do saber dos docentes, que são os protagonistas, considerados sobretudo no coletivo, em detrimento da sua individualidade.

Na ótica de Bruner (cit. em Alarcão e Tavares, 2003), o desenvolvimento profissional dos docentes é apoiado pela verbalização do seu pensamento reflexivo, trabalhando a linguagem como intensificadora da habilidade cognitiva. Desta forma, a supervisão apesar de analisar o professor, recai particularmente na pesquisa sobre os contextos.

Alarcão e Tavares (2003) mencionam outro panorama provável, em que cada um tem o seu cenário exclusivo, com o objetivo de melhorar a educação nas escolas e salientando três ideias chave:

- O professor é um sujeito adulto, uma pessoa em desenvolvimento, com um futuro cheio de possibilidades e um passado de experiências.
- O docente, ao aprender a lecionar, está ele próprio numa posição de aprendizagem.
- O supervisor é um indivíduo em desenvolvimento, usualmente com mais experiência; cuja função é apoiar o professor na sua aprendizagem e desenvolvimento para, através deste, cooperar na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.

Neste cenário, incumbe ao supervisor auxiliar a aprendizagem do professor recorrendo à reflexão, à demonstração, à exibição de modelos, à pesquisa de conceitos, à exploração de atitudes e emoções, à observação de modelos, de jogos de simulação, etc.

Fundamentando-se nas considerações precedentes, Sá-Chaves (2002) desenvolveu o seu conceito de supervisão que denominou de cenário integrador, possibilitando, segundo a autora, respeitar o direito à diferença de cada docente.

Os distintos aspetos mencionados conduzem a alterações nos futuros modelos de supervisão, na medida em que a supervisão, como objeto de

investigação e como prática, deve seguir a renovação do ensino.

Na perspectiva de Oliveira-Formosinho (2002), no futuro, a supervisão deve focar-se na coadjuvação e na execução do grupo, proporcionando feedback detalhado e profícuo ao progresso pessoal no seio do grupo. O mesmo autor sintetiza os princípios em que assenta a geração vindoura de cenários de supervisão:

1. A escola é um grupo constituído por indivíduos que são aprendizes durante o seu período de vida.

2. Os sujeitos são competentes a comprometerem-se no seu desenvolvimento, a autodirigirem-se e a autossupervisionarem-se, sempre têm acesso a meios e instrumentos de monitorização apropriados.

3. Os alunos adultos têm as suas carências exclusivas, diferenciadas das necessidades das crianças.

4. De forma a aperfeiçoar o desempenho de todas as pessoas, é preciso refletir sobre o ambiente organizacional geral no qual estes sujeitos laboram.

5. Os indivíduos aprendem e são estimulados pela cooperação com outros (in Oliveira Formosinho 2002).

Presentemente existe uma multiplicidade de modelos de supervisão e são conhecidos determinados procedimentos que recorrem a uma filosofia sócio construtivista, de base experimental reflexiva e que confere ao conhecimento profissional dos docentes, preferentemente mais práxis em detrimento da prática e atribui ao supervisor uma importância mais estratégica e formativa.

Em suma, os cenários supervisivos complementam-se, uma vez que cada um considera configurações importantes da prática supervisiva que, combinados, apresentam a dificuldade e exigência desta atividade.

Os nove cenários de supervisão apresentados anteriormente patenteiam, na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003), abordagens distintas sobre a supervisão, no encadeamento entre teoria e prática, na formação e pesquisa, no conceito de conhecimento como saber formado e transmissível ou na elaboração individual de experiências, nos cargos do supervisor e do professor e nas conceções de educação e de formação de professores ou supervisores, entre outras.

Acreditando que os modelos retratam uma mais-valia para a área da supervisão, a compreensão do modo como são utilizados pode influenciar a reflexão e impedir diferentes vertentes.

Tracy (2002, cit. por Oliveira-Formosinho, 2002) destaca a existência de três riscos que os modelos de supervisão podem provocar:

1. Produzir uma energia competitiva entre os apoiantes de diversos modelos, no intuito da submissão da comunidade educativa.

2. Acompanhar a pesquisa e a prática assente somente na ótica de um único modelo.

3. Possibilitar aos modelos (inclusivamente os modelos múltiplos) circunscrever e esclarecer as concepções de cada docente.

Como refere Alarcão (2002), presentemente, no nosso país, existe um recurso flexível aos modelos de supervisão, conhecendo-se inclusive certos procedimentos que se ancoram na experiência/reflexão, e que imputam ao conhecimento profissional dos professores um carácter sobretudo prático e ao supervisor uma importância preferentemente formativa.

3.3. O Papel da Supervisão nas Atividades de Enriquecimento Curricular

Com base no despacho nº14460/2008, de 26 de maio, o Ministério da Educação, julga muito úteis as AEC, assegurando a abertura até às 17:30 horas dos estabelecimentos de ensino público abertos, de frequência por quatro fundamentos determinantes:

1 – A relevância do desenvolvimento de atividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico para o desenvolvimento das crianças e conseqüentemente para o seu êxito educativo futuro;

2 – O sucesso obtido com o lançamento do “Programa de Generalização do Ensino de Inglês” em 2005, no 3º e 4º ano do 1º ciclo do ensino básico, como medida concreta fundamental de execução de projetos de enriquecimento e de implementação da conceção de escola a tempo inteiro; igualmente o êxito conseguido depois com o programa de generalização do ensino de Inglês a todos os anos de escolaridade do 1º ciclo e de outras Atividades de Enriquecimento Curricular;

3 – O papel basilar que as autarquias, associações de pais e instituições particulares de solidariedade social desempenham no apoio às famílias, aos alunos e às escolas;

4 – A relevância de prosseguir com a adequação dos períodos de permanência das crianças e dos alunos na escola às carências das famílias e afiançar que esses momentos escolares são pedagogicamente significativos para as suas aprendizagens bem como para a aquisição de capacidades básicas e fundamentais.

Como tive oportunidade de referir anteriormente, as AEC são ofertas educativas, de frequência gratuita e facultativa, pois a sua frequência depende da inscrição por parte dos encarregados de educação (Desp.14460/2008, artigos nº 22 e 34). Consequentemente, assiste-se a um distanciamento entre a componente curricular e as Atividades de Enriquecimento Curricular, o que conduz a dificuldades não só para o supervisor, mas também para o supervisionado. Contudo, as responsabilidades no que concerne à supervisão não incidem somente no professor titular de turma, uma vez que do Agrupamento de Escolas ou escola não agrupada provêm informações e princípios a ter em conta para a sua execução, e a autarquia é a entidade à qual tem de se prestar de contas resultantes da supervisão. Na tentativa de esclarecer as especificidades da supervisão, abordar-se-ão as particularidades das AEC., dissecando as funções de todos os participantes no processo: ao Ministério da Educação cumpre o financiamento; a entidade promotora, habitualmente a autarquia, assume a contratação dos docentes; o Agrupamento de Escolas, assume a planificação das AEC, a organização das turmas e a elaboração dos horários, bem como diligenciar a articulação curricular vertical e horizontal entre as Atividades Curriculares e as Atividades de Enriquecimento Curricular; e para terminar, à escola compete cumprir as diretivas do Agrupamento de Escolas e dirigir a Supervisão Pedagógica dos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular, contribuindo para o bom funcionamento das mesmas. Verifica-se assim que este processo abrange um número significativo de parceiros com atribuições distintas, o que pode ser benéfico, particularmente no que diz respeito à descentralização de poderes, e inconvenientes, na medida em que a delegação de competências em diversos parceiros pode provocar uma sobreposição de instituições, emergindo consequentemente uma incerteza de funções, de graus de decisão e de atuação.

Como se mencionou previamente, a dimensão pedagógica e formativa da realização das AEC é da responsabilidade do Agrupamento de Escolas, ao qual

competem também planificar as AEC disponibilizadas nas escolas em parceria com a entidade promotora (Despacho nº 12 591/2006; Despacho nº 14460/2008, ponto 15). Apesar de ser pouco usual, existe a hipótese do Agrupamento de Escolas assumir o papel de entidade promotora. Cabe ainda a esta entidade assegurar definir normas às escolas, para garantir a Supervisão Pedagógica, a articulação a nível horizontal e vertical, e zelarem pelo bom funcionamento das AEC. Saliente-se que o Agrupamento de Escolas é “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum” (Decreto-Lei nº 115-A/98, artigo 5º). Na óptica de Simões (2005), estes foram concebidos com três metas fundamentais: a gestão articulada de recursos e projetos e a descentralização; a inserção territorial dos projetos educativos e a articulação e sequencialidade curricular do ensino básico, sendo congruente atribuir aos Agrupamentos de Escolas, a função de promover a articulação curricular horizontal (entre professores das AEC e professores titulares de turma) e vertical (com os departamentos curriculares do 2º e 3º ciclos). No entanto, segundo o mesmo autor, o Agrupamento de Escolas nem sempre assegura a construção de dinâmicas impulsionadoras da articulação curricular, ainda que essa possibilidade se encontre implícita na legislação.

No caso particular das AEC, a uniformização e nivelamento imposto às escolas pelo Agrupamento expande a burocracia do regime, pois o Agrupamento, nomeadamente o Conselho Executivo/Direção Executiva e o Conselho Pedagógico, assume o papel de intermediário entre os professores titulares de turma, os professores das AEC e os referentes departamentos curriculares e grupos disciplinares, utilizando instrumentos e atuações homogêneos de modo a fomentar o trabalho colaborativo.

Relativamente ao papel dos professores titulares de turma, de acordo com a legislação, incumbe-lhes garantir a Supervisão Pedagógica e o acompanhamento das Atividades de Enriquecimento Curricular, de modo a atestar a qualidade destas, assim como a sua articulação com as atividades curriculares.

Em conformidade com o normativo legal anterior, e como se referiu previamente, designa-se atividade de Supervisão Pedagógica a que é efetuada na componente não letiva de estabelecimento do professor titular de turma,

incluindo a programação e o acompanhamento das AEC, a avaliação da sua concretização; a dinamização de atividades de apoio ao estudo; a realização de reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais bem como a observação das AEC, em consonância com o Regulamento Interno da escola ou do Agrupamento de Escolas. No entanto, a noção de supervisão subentendida nas recomendações estabelecidas pelo Ministério da Educação patenteia alguma incoerência e ambiguidade, na medida em que não se esclarece quais são os seus verdadeiros desígnios.

Os autores Alarcão e Tavares (2003) circunscrevem a “supervisão de professores” ao processo que tem como finalidade o desenvolvimento humano e profissional do professor supervisionado, incrementado por um supervisor.

“... 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 (...) tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo.” (p.16)

.Na ótica de Vieira (1993), o supervisor é simultaneamente um colega:

“... o supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção.” (p. 30)

Conjetura-se, desta forma, um inovador modelo de organização escolar, no qual a ligação com os parceiros, a planificação conjunta, a reflexão partilhada e a auto e heteroavaliação assumem um papel de destaque. Este conceito, aproxima-se das noções de escola reflexiva e comunidade de aprendentes, acarretando o abandono da tendência mecanicista que liderou o aparecimento e a consolidação do modelo escolar. Alves (1992) menciona que a período em que uma escola cerrada sobre si mesma, orientada e fiscalizada burocraticamente pelo núcleo político e administrativo, confinada às exíguas conveniências dos professores, tem como sentença a sua extinção.

Portanto, para que o funcionamento da escola possa progredir e modernizar-se, é necessário proceder-se ao desmantelamento dos paradigmas mentais de todos os intervenientes das instituições educativas, na medida em que as maneiras de refletir e de atuar determinam o ambiente de diálogo e de abertura, favoráveis à aprendizagem conjunta.

Hargreaves e Fullan (2001), constatando a necessidade de incluir os protagonistas em projetos coletivos, nos quais se revejam, salientam que as novas abordagens organizacionais destacam a observação partilhada e a

influência individual como dimensões fundamentais neste processo.

Somente intensificando o trabalho integrado dos distintos departamentos, dos diversos participantes e interiorizando simultaneamente uma perspectiva geral da escola como organização, surgirá a transformação e a inovação e compreender-se-á o desenvolvimento das AEC como solução às transformações ocorridas na sociedade.

Assim, atualmente deseja-se que a evolução profissional e pessoal dos docentes assente em procedimentos de autorreflexão no que concerne às necessidades de formação individuais de cada professor, na qualidade de sujeito e profissional, que age numa conjuntura específica.

Como corolário, o supervisor deve adotar uma postura de líder de um grupo aprendente, com experiência, argúcia, sensibilidade, vitalidade e com habilidade para motivar e aperfeiçoar as práticas pedagógicas; auxiliar e interagir com todos os intervenientes educativos, cooperar em projetos, e apoiar a resolução de situações problemáticas, devendo assumir o papel de intermediário na formação do processo reflexivo, interagindo com o docente. Deste modo, o supervisor é visto como o impulsionador de estratégias que permitem fortalecer nos docentes a vontade de refletirem e, com base nessa autoanálise, desapertar ininterruptamente, nos professores, aspirações de desenvolvimento profissional.

Relativamente à supervisão das AEC, atentando às diretivas emanadas (Despacho nº 12 591/2006 e Despacho nº 14 460/2008), crê-se que esta visa fundamentalmente avaliar e, em parte, demonstrar aos professores das AEC a autoridade que o seu supervisor possui sobre ele, fomentando, entre estes intervenientes, uma relação desigual e pouco recíproca. Os recentes modelos da avaliação desempenho e suas respetivas implicações tendem a influenciar e anular os benefícios que poderiam resultar da supervisão na formação contínua de professores, designadamente, os valores de auxílio e partilha na busca de estratégias de resolução de problemas bem como na melhoria da educação. Consta-se ainda alguma confusão na utilização do termo Supervisão Pedagógica, pois não existe uma efetiva supervisão, pelo contrário, assistem-se a cenários de informação ou fiscalização. Quero com isto dizer, que o emprego dos vocábulos supervisão e supervisor nem sempre correspondem às funções mais relevantes da supervisão, como prática de regulação partilhada, da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem:

Assim, no contexto das AEC no 1º Ciclo do Ensino Básico, julga-se que a

supervisão tem um papel fulcral, tendo em consideração a passagem da monodocência para a pluridocência neste nível de ensino acarreta desafios, tais como a homogeneização de normas e procedimentos curriculares e de atuação; o trabalho cooperativo, que deverá ocorrer entre todos os docentes. Porém, o perfil supervisivo requerido ao professor titular de turma pela atual legislação produz uma exagerada distinção de papéis, a qual pode resultar numa postura de subjugação do professor da AEC. Por outro lado, o desempenho de funções supervisivas exige uma formação especializada que grande parte dos professores não detém, podendo mesmo resultar em experiências com uma capacidade formativa reduzida.

Em suma, a implementação da AEC no 1º Ciclo do Ensino Básico impõe ao professor titular de turma novas responsabilidades e desafios: colaborar na dinamização de atividades de apoio ao estudo e vigiar pela Supervisão Pedagógica das AEC, entre as quais se incluem as funções de programação das atividades, acompanhamento das Atividades de Enriquecimento Curricular através de reuniões, avaliação e observação da sua realização, e reuniões com os encarregados de educação (Despacho nº 14460/2008, ponto 32). Estes objetivos podem concretizar-se através de diferentes formas de atuação, das quais se realçam:

a “realização de reuniões periódicas, sugestões de programação, assistir às sessões de AEC, uniformização de critérios e optimização de recursos, utilização de instrumentos comuns de avaliação ou pela elaboração de grelhas de observação e de assiduidade dos docentes, supervisão partilhada com o conselho executivo ou com o coordenador de 1º ciclo, ou ainda a nomeação de supervisores por anos de escolaridade” (CAP, 2006/2007, pp. 33-34).

Deste ponto de vista, os técnicos das Direções Regionais de Educação configuram-se, por maioria de razão, um valor acrescentado junto dos Professores Titulares de Turma e dos docentes das AEC enquanto catalisadores de uma maior consciencialização, que se traduz numa maior reflexão sobre as práticas educativas, nomeadamente no que concerne à importância de uma crescente articulação envolvendo ambos os intervenientes, sobretudo no que à planificação e à supervisão diz respeito, a fim de que se encontrem as respostas educativas mais eficazes e mais úteis em cada situação concreta. A título de exemplo, refira-se que um dos Agrupamentos de Escolas visitados, considerou pertinente propor como AEC, as Ciências Experimentais, com o intuito de esta atividade poder contribuir, adicionalmente, para operacionalizar o currículo, numa perspetiva de otimização das valências atividades curriculares e atividades

de enriquecimento curricular (esta ideia foi concebida, entrosando na distribuição horária, a AEC com a componente letiva, em dois dias de horário flexibilizado, através da coadjuvação entre professor titular de turma e professor das AEC), com o objetivo de investir a curto e a médio prazo na promoção da aprendizagem desta área disciplinar e afins.

Desta forma, na minha perspetiva, este Agrupamento de Escolas idealizou as Atividades de Enriquecimento Curricular como um projeto de unificação com o currículo, visando a promoção das aprendizagens, numa ótica de unidade, através de uma construção partilhada do conhecimento. Assim, esta perspetiva vai de encontro à ótica de Alonso (1999), quando refere que o currículo compreende uma visão integrada e complexa do conhecimento e da realidade, o que nos remete para práticas pedagógicas articuladas e integradas, alicerçadas num todo coerente, sustentado por conceções “*de integração, globalização, continuidade e transversalidade.*”

Neste sentido, colocam-se aos técnicos das Direções Regionais de Educação dois desafios cruciais:

- De que modo pode o técnico da Direção Regional de Educação otimizar a cooperação e partilha entre professores titulares de turma e docentes das AEC?

- Em que medida, a formação do técnico pode contribuir para a criação de melhores condições de cooperação, partilha e consciencialização?

Assim, analisaremos seguidamente esta temática, no âmbito do dispositivo de acompanhamento do Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, partindo da recolha de informação sobre o seu funcionamento, na sequência das visitas de acompanhamento efetuadas. Todos os Agrupamentos/Escolas foram visitados em dois momentos distintos, realizando-se preferencialmente a primeira visita durante o 2º período e a segunda visita no 3º período. Nestas visitas procedeu-se à recolha de dados relativa às três ações: observação das AEC, com a presença do perito, do professor titular de turma e de um elemento da EAE; aplicação de questionários e mesa-redonda (com a presença do Diretor do Agrupamento; representantes do Conselho Pedagógico do Agrupamento/Escola; o coordenador do estabelecimento onde as atividades funcionam; os professores titulares de turma das turmas observadas; um representante dos pais e encarregados de educação; os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular das

turmas observadas; um representante da entidade promotora; um representante de cada um dos parceiros; as associações profissionais - peritos; e o técnico da Direção Regional de Educação), a partir das turmas selecionadas.

A reflexão sobre esta temática é efetuada no capítulo seguinte, após um pequeno preâmbulo.

4. Análise e Reflexão

De acordo com o ponto 31 do Despacho n.º 12.591/2006 (2.ª série) de 16 de junho, é da responsabilidade dos professores titulares de turma a Supervisão Pedagógica das Atividades de Enriquecimento Curricular. Este cargo pode ser desempenhado através de diferentes configurações de articulação curricular e organizacional com os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular assim como por estratégias de acompanhamento e controlo. Na sua componente não letiva, o professor titular de turma deve realizar reuniões de trabalho com os docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular, proceder à avaliação das atividades, promover as atividades de apoio ao estudo e, principalmente, instituir a articulação das Atividades de Enriquecimento Curricular com as atividades letivas, envolvendo toda a comunidade na cultura da escola.

Como corolário, a Supervisão Pedagógica assume um papel primordial no bom funcionamento das Atividades de Enriquecimento Curricular, cabendo ao professor titular de turma, docente que está com os discentes durante mais tempo, triangular informação entre professores e pais/encarregados de educação, assegurando concomitantemente a qualidade das AEC.

Assim, a Direção Regional de Educação do Norte selecionou um conjunto de Agrupamentos /Escolas não agrupadas que correspondiam a 7% dos Agrupamentos/Escolas não agrupadas da sua área de influência. Esta seleção teve em consideração: a diversidade das entidades promotoras; as diferentes realidades (dimensão dos Agrupamentos, localização, horários,...); a inclusão de Agrupamentos/Escolas não acompanhadas em anos anteriores; os relatórios da IGE.

Embora estes critérios tenham sido definidos pela DGIDC, poderiam, no entanto, do meu ponto de vista, ter sido considerados outros critérios, como por exemplo, Agrupamentos visitados há pelo menos dois anos, o que permitiria aferir a existência de eventuais mudanças, resultantes da reflexão realizada pelos diferentes intervenientes, não só na mesa redonda, mas também sobre o próprio relatório emanado pela tutela para o Agrupamento/Escola. Se por um lado, como a mim, pessoalmente, me aparece, os critérios definidos pela DGIDC têm a vantagem de proporcionar um acompanhamento bastante alargado, uma vez que não se repetem visitas, por outro lado, entendo que esta seleção não permite de todo avaliar os resultados a longo prazo destas atividades de

acompanhamento do Programa das AEC.

A seleção das turmas, duas por atividade (sempre que possível não só com técnicos e níveis de escolaridade diferentes, mas também diferentes docentes de cada AEC, embora neste caso a probabilidade fosse diminuta, devido ao facto de, na generalidade das escolas, existir apenas um professor de cada atividade) resultou, no entanto, de uma escolha aleatória. Do meu ponto de vista, o critério da aleatoriedade não representa, à partida, nem valor acrescentado nem eventuais inconvenientes, uma vez que os técnicos, quer no meu caso concreto, quer quaisquer outros técnicos do Ministério da Educação, não têm qualquer conhecimento da(s) turma(s) no seu contexto educativo, limitando-se, reconheço, a recolher informação a fim de a materializar não só no próprio preenchimento dos questionários produzidos pela DGIDC, mas também na elaboração do relatório de sínteses e recomendações, a enviar ao Agrupamento de Escolas.

Nessas visitas de acompanhamento realizámos as seguintes ações:

1 - Observação das atividades de Ensino do Inglês, Ensino da Música, de Atividade Física e Desportiva e Outra Atividade (se possível) em duas turmas, com a presença dos respetivos professores titulares de turma, do Observador Especialista da área e de um elemento da Direção Regional de Educação. A colaboração destes peritos/especialistas apresentou-se como uma mais-valia, na medida em que a abordagem era conduzida com uma grande especificidade na respetiva área, do ponto de vista científico e pedagógico. Este dispositivo de acompanhamento (a designação é da DGIDC), embora no meu entender devesse de facto pressupor um processo continuado e não baseado em escolhas aleatórias de turmas, e de avaliação, que, não tendo um objetivo claro, poderá, do meu ponto de vista, encerrar uma ideia contrária à de acompanhamento, consistiu na realização de visitas de acompanhamento, com vista à recolha de informação sobre o funcionamento, particularmente no domínio pedagógico, das Atividades de Enriquecimento Curricular. Na observação das atividades, e no pressuposto do seu carácter essencialmente lúdico, atendeu-se fundamentalmente à componente pedagógico-didática relevando-se, por atividade, de acordo com os questionários preenchidos conjuntamente pelo técnico da DRE e pelo perito da respetiva Atividade de Enriquecimento Curricular, os aspetos relacionados com o desenvolvimento de competências e hábitos de trabalho, bem como a motivação para a

aprendizagem dos alunos. Consideraram-se também questões relacionadas com a planificação das atividades, estratégias utilizadas, processos de avaliação dos alunos e uso de materiais didáticos e de equipamentos. Embora também no meu entender a visita de acompanhamento devesse de facto pressupor um processo continuado e não de escolhas aleatórias de turmas, e de avaliação, uma vez que se baseava em visitas pontuais, não sendo um processo sistemático passível de análises contínuas, no entanto, incitava a implementação de procedimentos de autoanálise, decorrentes das reflexões efetuadas em sede de mesa-redonda.

Assim, partilho a perspetiva de Ghilardi (1991), que salienta que a Supervisão Pedagógica requer indubitavelmente o espírito cooperativo e a distribuição de responsabilidades como instrumentos fundamentais para o funcionamento eficaz da escola, situação que também se verifica relativamente ao funcionamento das Atividades de Enriquecimento Curricular.

Assim, a minha atuação foi de encontro à perspetiva de Alarcão (1996), na medida em que interagi, informei, questionei, sugeri, encorajei e avaliei. Neste sentido, procurei incentivar o desenvolvimento qualitativo das unidades orgânicas visitadas e dos profissionais que nelas exerciam funções, quer com ações individuais (observação de aula e subsequente reunião de reflexão pós aula observada), quer coletivas (mesa-redonda).

Os documentos de apoio à observação construídos pela DGIDC foram fundamentais, na medida em que me permitiram proceder à recolha sistemática dos dados. Assim, estes instrumentos de acompanhamento proporcionaram a recolha de dados, os quais perspetivavam as condições físicas e pedagógicas da implementação do Programa, estimulando, simultaneamente, o diálogo com a comunidade educativa, aquando da realização da mesa-redonda. Desta forma, a observação de aulas, seguida de uma pequena reflexão crítica e formativa, entre supervisor e professor da AEC, foi fundamental para a análise do contexto pedagógico.

As minhas intervenções, não só na observação de aulas, mas também enquanto moderadora das mesas-redondas, pautaram-se sempre pela colaboração e partilha, em que observei, com o intuito de detetar eventuais situações problemáticas, analisando e debatendo novas formas de as ultrapassar, ou seja, tentei criar um ambiente colaborativo, no qual a observação, a recolha de dados sobre o processo de ensino e aprendizagem e a sua análise, foram promotores de uma recriação de significados sobre a prática.

Neste âmbito, a colaboração foi uma mais-valia, uma vez que fomentou as boas práticas nas relações interpessoais entre todos os protagonistas: alunos, professor das AEC, professor titular de turma e Supervisor.

Para Zeichner (1993), a abertura de espírito para aceitar críticas, a responsabilidade e o empenho são fundamentais para a ação reflexiva, o que origina a renovação da ação. Este pressuposto tornou-se para mim pertinente sobre o meu papel enquanto supervisora, tendo em consideração que a observação das aulas e a subsequente reflexão crítica, entre supervisor e professor das Atividades de Enriquecimento Curricular, tinham em linha de conta os contextos, os conteúdos, os objetivos, os conhecimentos, as capacidades, as condições desfavoráveis à aprendizagem e o processo de avaliação.

Desta forma, a observação foi estruturada, na medida em que sabia previamente o que ia observar e já havia organizado as categorias de observação, de acordo com os objetivos predefinidos, de forma a possibilitar a posterior introdução na plataforma online dos dados recolhidos categorizados numericamente. Desse ponto de vista, os documentos utilizados na observação representaram, na minha opinião, uma mais valia, uma vez que permitiram que as evidências recolhidas pudessem ter um carácter mais específico e objetivo, no sentido em que constituíram o capital de discussão, uma espécie de perímetro para a reflexão que fez convergir a análise dentro dos limites definidos pelos questionários elaborados pela DGIDC, balizando o debate entre todos os intervenientes, sobre a organização e funcionamento das AEC no Agrupamento de Escolas. Por outro lado, tendo conhecimento prévio dos aspetos a observar, os professores das AEC encontravam-se esclarecidos sobre os objetivos destas visitas de acompanhamento.

No entanto, o simples facto de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja, perante uma situação de colaboração, uma vez que esta pressupõe a observação e feedback crítico entre pares, baseado na atividade prática desenvolvida na própria sala de aula. Sem estes elementos, a colaboração arrisca-se a ser uma mera troca de ideias ou um simples apoio emocional. Por isso, do meu ponto de vista, tal colaboração deve assumir um carácter frequente, regular e sistemático, tendo por base a reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas e a sua avaliação periódica, abrangendo, para fins de amostragem credível, um número rigoroso de docentes.

2 - Aplicação dos questionários: ao Diretor do Agrupamento; ao professor

titular de turma; aos Técnicos das diferentes atividades; aos Pais e Encarregados de Educação (5 por turma); aos alunos - a ser aplicado aos alunos dos 2º, 3º e 4º anos (5 por turma). Os questionários concebidos pela DGIDC eram diferentes para cada professor das AEC, de acordo com as especificidades de cada atividade. Estes visavam essencialmente conhecer a opinião de cada interveniente (alunos, professores titulares de turma, professores das AEC, diretores e Encarregados de Educação) acerca do modo como as AEC decorrem no Agrupamento/Escola. Embora os questionários não previssem, à priori, quaisquer possibilidades de adaptação, pessoalmente penso que poderiam ter em conta a especificidade de cada Agrupamento, de cada contexto educativo, nomeadamente através do registo da sua identidade, traduzida no respetivo Projeto Educativo, bem como de cada professor, na sua singularidade, e de todo o corpo docente, como entidade coletiva, uma vez que os dados qualitativos permitem descrições minuciosas, isto é, explicações da realidade da escola, que confirmam a complexidade das organizações, a dinâmica dos processos e as diversas perspetivas de análise dos diferentes intervenientes educativos. Deste modo, a aplicação de questionários que refletissem a realidade de cada escola, permitiria expor uma visão de qualidade, experiencial, acolhedora, empática e envolvente de quem viu o que se passou antes, durante e depois das visitas de acompanhamento. Quero com isto corroborar a perspetiva de Alarcão e Tavares (2003), que consideram que o supervisor entra no processo para o compreender por fora e por dentro. Para conseguir a cumplicidade institucional, necessária, foi necessário aprofundar conhecimentos, compreendendo progressivamente cada realidade visitada, delineando e ajustando estratégias de atuação, refletindo sobre as práticas, analisando os feedbacks e o desenvolvimento dos alunos, com o objetivo de sustentar a evolução como pessoa e profissional, não só dos professores das escolas, mas também o meu próprio crescimento, apoiando consequentemente o crescimento de cada aluno na sua individualidade.

Assim, para uma análise mais rigorosa e credível, o facto de os questionários poderem ser passíveis de adaptações nas situações acima referidas teria vantagens do ponto de vista da minha planificação das intervenções, embora pressupusesse um trabalho prévio de identificação e conhecimento das turmas e das escolas em causa. Por outro lado teria como inconveniente o facto de, sendo este um programa de âmbito nacional, a análise dos resultados deixar de ter um pendor uniforme a todo o território.

Ainda assim, o que aconteceu foi que no caso concreto das turmas mistas (turmas constituídas por dois ou mais níveis de escolaridade), não estando essa possibilidade espelhada nos questionários, neste caso concreto, os questionários foram mesmo objeto de adaptação uma vez que alguns dos itens não se adequavam às observações a fazer, o que em certo sentido me vem dar razão relativamente ao facto de os questionários poderem admitir a possibilidade de serem mais ajustados a cada Agrupamento com o seu contexto específico e docentes em concreto, ressaltando no entanto o inconveniente de não permitir, de todo, conclusões generalizáveis de âmbito nacional.

3 - Realização de uma “mesa-redonda”, por Agrupamento, com os membros da comunidade educativa das turmas selecionadas: O elemento da DRE (que orienta os trabalhos); o Diretor do Agrupamento/Escola; associações profissionais (peritos); representantes do Conselho Pedagógico (Departamentos Curriculares que enquadrem as línguas estrangeiras, a educação física e a educação musical); o coordenador do estabelecimento onde as atividades funcionam; os professores titulares de turma das turmas observadas; um representante dos pais e encarregados de educação; os técnicos das AEC das turmas observadas; um representante da entidade promotora / Coordenador das AEC (caso exista); um representante de cada uma das entidades parceiras.

A mesa-redonda foi orientada a partir do documento “Mesa-Redonda” – Tópicos para discussão (Anexo 1), guião definido pela DGIDC. À medida que decorreram as visitas, tornou-se evidente que em algumas situações, em função das realidades dos Agrupamentos, era necessário adequar alguns pontos do guião, uma vez que este era igual para todos os Agrupamentos, sem ter em consideração a especificidade de cada instituição, refletindo uma tendência de centralização.

A mesa-redonda funcionou como um mecanismo que requereu ao grupo de trabalho a cooperação de todos: da parte dos técnicos na condução dos tópicos de discussão e de análise no âmbito daquele contexto educativo, da parte de todos os outros intervenientes na produção de reflexão e consciencialização da realidade educativa em que se inserem, enquanto unidade orgânica que integra os diferentes níveis de ensino, otimizando os desempenhos que se conceberam desde o pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória. Dada a posição privilegiada que tinha, enquanto elemento da Equipa de Apoio às Escolas, foi possível continuar a acompanhar as mesmas unidades orgânicas

ao longo do ano letivo, com um enquadramento distinto das competências da Comissão de Acompanhamento do Programa. Muitas vezes, em visitas fora do âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular, os órgãos de gestão faziam questão de me dar conta das diligências e decisões, tomadas em sede de departamentos e/ou conselho pedagógico, resultantes da reflexão promovida no decorrer da mesa redonda e que, entretanto envolvia o restante corpo docente do Agrupamento de Escolas.

A título de exemplo, tendo em consideração que o desenvolvimento da criança é um processo dinâmico de aperfeiçoamento, que implica uma evolução, crescimento e possui significados em diversos contextos, a educação psicomotora deve iniciar-se no pré-escolar, buscando técnicas mais eficazes a fim de obter progressos significativos da criança, começando nesta fase a trabalhar, numa vertente lúdica, as seguintes competências: consciência do próprio corpo, domínio do equilíbrio, o controlo e a eficácia das diversas coordenações globais e parciais, o controlo da inibição voluntária e da respiração, a organização do esquema corporal e a orientação no espaço e estruturação espaço-temporal. No 1º ciclo do ensino básico, Atividade Física e Desportiva deve centrar-se em duas vertentes: a atividade física que tem como objetivo melhorar a motricidade do aluno, aumentando o seu repertório motor através de uso preferencial de situações lúdicas, e a atividade desportiva que inclui uma vertente de competição, do desporto com regras específicas e universais, tendo também uma dimensão social de cooperação e oposição, fazendo a ponte com o 2º ciclo do ensino básico, para que a continuidade pedagógica seja assegurada nos diferentes níveis de ensino.

Desta forma, resultou evidente para mim, que a participação e a complementaridade dos intervenientes foi fulcral, para promover um contexto de aprendizagem profícuo, promotor da divulgação de conhecimentos, conceções, opiniões e ideias dos diversos participantes.

Relativamente à duração das mesas-redondas verificou-se que as duas horas que lhes estavam consagradas eram manifestamente insuficientes para que todos os participantes pudessem ter intervenções de qualidade nomeadamente no que diz respeito à reflexão produzida sobre algumas questões que exigiam maior atenção e detalhe. Assim, parece-me que seria pertinente a realização prévia de uma outra mesa-redonda, com todos os intervenientes de afinidade pedagógica, para promover uma abordagem mais

específica, enriquecendo a reflexão, sem a intromissão dos restantes intervenientes da componente organizacional.

Do ponto de vista do meu contributo, enquanto técnica, este residiu sobretudo no facto de, estando presente num momento de reflexão simultânea, criar condições para que todos os participantes pudessem, sempre num registo de partilha, expressar sem receio as suas reflexões no sentido de se tomar verdadeira da consciência das virtualidades, das dificuldades e da importância das Atividades de Enriquecimento Curricular, sempre na tentativa de procurar soluções mais eficazes para o desenvolvimento do trabalho com as turmas referidas e numa conseqüente melhoria da qualidade da prática pedagógica.

Na segunda visita realizaram-se as seguintes ações: observação das atividades; aplicação de questionários ao Diretor do Agrupamento (a preencher apenas nas situações em que se verificaram alterações); ao professor titular de turma (a preencher apenas nas situações em que se verificaram alterações); aos Técnicos das diferentes atividades (a preencher apenas nas situações em que se verificaram alterações).

Na segunda visita apenas se realizou a mesa redonda em situações devidamente fundamentadas, cabendo a cada representante da tutela justificar, em função do relatório produzido na primeira visita, a necessidade ou não da mesa redonda na segunda e última visita. No caso concreto das visitas de acompanhamento que efetuei, sugeri a realização da mesa redonda na segunda visita sempre que todos os envolvidos na mesa redonda consideraram que o Agrupamento de Escolas apresentava dificuldades e/ou constrangimentos passíveis de mudanças urgentes para a melhoria da qualidade das AEC, o que se verificou na maioria das instituições, sobretudo ao nível da articulação vertical. Nesse sentido, procurei sublinhar insistentemente, a importância tanto da articulação curricular horizontal como vertical.

Relativamente à articulação horizontal, procurei incentivar a reflexão entre os professores das AEC e os professores titulares de turma, de modo a promover momentos de reflexão sistemáticos para conhecimento mais aprofundado do aluno em todas as áreas da sua aprendizagem e mesmo desenvolvimento de trabalhos conjuntos que pudessem envolver todas as AEC que se poderiam traduzir em diferentes momentos ao longo do ano letivo (Natal, Carnaval, Festa de Final de Ano, Dias Especiais – dia da mãe, dia do pai, dia mundial da poesia, dia mundial da música).

Para que a articulação vertical se constituísse num elo de ligação entre ciclos, nomeadamente através do conhecimento por parte dos professores dos respetivos programas e sua gestão, sugeri a produção conjunta de recursos, reuniões de trabalho para partilha de informação e acompanhamento da evolução dos alunos no que diz respeito aos seus níveis de conhecimento à saída de ciclo e à partida para um novo ciclo (isto no caso da transição do 1º para o 2º ciclo).

Deste modo, os resultados recolhidos com base na aplicação de questionários (Anexo 2, 3 e 4) e nos debates das mesas redondas, nos anos letivos 2009/2010 e 2010/2011 nas monitorizações efetuadas aos Agrupamentos de Escolas, nas áreas de abrangência da Equipa de Apoio às Escolas de Leça e Baixo Ave, permitiram constatar que a maioria dos professores titulares de turma inquiridos recebeu diretrizes do Conselho Pedagógico ou do Conselho Executivo/Direção Executiva relativamente à prática da supervisão. Alguns destes professores referiram que o tema foi analisado em reunião de Conselho de Docentes, onde se transmitiram conselhos e se criaram procedimentos e documentos de auxílio à supervisão.

A generalidade dos docentes inquiridos mencionou ter abordado propositadamente a temática das AEC em reuniões de pais/encarregados de educação, tendo, um número pouco significativo de professores declarado que efetuaram reuniões com aqueles, para tratar de assuntos unicamente das AEC.

Constatou-se que a globalidade dos professores titulares de turma inquiridos, declarou realizar o acompanhamento das AEC, sobretudo por reuniões de trabalho e por observação da atividade. Os professores titulares de turma referiram ainda que para garantir um eficaz acompanhamento das AEC, procederam à programação conjunta, recorrendo fundamentalmente a encontros informais e à partilha de documentos referentes à programação.

Verificou-se que a generalidade dos professores titulares de turma conhece as orientações programáticas das AEC, concluindo-se que em 2010/2011 houve um aumento do conhecimento das orientações programáticas por parte dos professores titulares de turma, em relação ao ano anterior. Em relação ao conhecimento das orientações programáticas por parte dos professores das AEC, comprovou-se que a esmagadora maioria as conhecia, uns retirando-as da internet, mormente na página oficial do Ministério da Educação e da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, outros

tendo-lhe sido fornecidas pelas entidades promotoras. Os métodos mais usados pelos professores titulares de turma para a avaliação da realização das atividades foram relatórios. No entanto a maioria dos docentes elaborou um relatório global, isto é, um único documento para todas as AEC e um número menos significativo produziu um relatório por cada atividade.

Uma minoria de professores titulares de turma empregou outra metodologia de avaliação da execução das AEC, como por exemplo, atas do conselho de docentes, grelhas de informação das AEC e avaliação trimestral em conselho de docentes e produção de relatório trimestral.

A articulação entre as AEC e as atividades curriculares é indispensável não só a nível horizontal, com o professor titular de turma, mas também vertical, com os departamentos curriculares dos 2.º e 3.º ciclos, uma vez que estas atividades integram uma componente importante dos projetos educativos e curriculares das escolas, devendo colaborar no desenvolvimento de competências essenciais dos alunos.

Verificou-se que em todas as atividades os professores titulares de turma e os professores das AEC, recorreram preferencialmente à partilha de informação sobre os alunos e à reflexão conjunta sobre o desempenho escolar destes. Analisando os relatórios efetuados por ano letivo, constata-se que houve melhoras consideráveis na articulação entre os professores titulares de turma e os professores das AEC, em quase todas as atividades, destacando-se a partilha de informação sobre os discentes e a análise conjunta relativa à evolução da aquisição de competências dos mesmos.

Com base nos questionários aplicados aos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular nos anos letivos 2009/2010 e 2010/2011, conclui-se também que a maioria utilizou como forma de articulação com os professores titulares de turma a partilha de informação sobre os alunos e as reflexões conjuntas sobre o desenvolvimento de competências dos discentes, pelo que as duas respostas mais significativas, no que concerne às formas de articulação entre os professores das AEC e os professores titulares de turma, corroboram as respostas dos docentes titulares de turma inquiridos. Contudo, alguns docentes das AEC referiram ainda como método de articulação a planificação das atividades.

No entanto, no que concerne à articulação vertical, entre os professores das AEC e os professores do 2.º e 3.º Ciclo do Agrupamento de Escolas/escola

não agrupada, e de acordo com as questões formuladas no ponto 5 dos questionários aplicados aos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (anexo 3), na generalidade das instituições educativas monitorizadas pela EAE Leça e Baixo Ave, constatou-se que a articulação existente era de facto muito pouco significativa, baseando-se exclusivamente na participação em duas reuniões de trabalho, efetuadas no início e no final do ano letivo, destacando-se no entanto um ligeiro aumento do número de casos de planificação conjunta e de reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem no ano de 2010/2011.

A análise dos inquéritos aplicados aos docentes das AEC, nos anos letivos referidos anteriormente, apontam a forma de articulação mais utilizada entre os professores das diferentes AEC e os professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Agrupamento, concluindo-se que, relativamente à articulação vertical:

- A metodologia de articulação dos docentes do Ensino de Inglês dos 1.º e 2.º anos com os professores dos 3º e 4º ano mais mencionada foram a reunião de trabalho, a reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem e a planificação de atividades.

- As formas de articulação mais utilizadas, entre os professores do Ensino de Inglês e os docentes de Inglês dos 2.º e 3.º ciclos do Agrupamento de Escolas, foram a reunião de trabalho e a reflexão conjunta sobre as metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem.

- Os modos de articulação dos professores do Ensino da Música com os docentes de Educação Musical dos 2.º e 3.º ciclos do Agrupamento de Escolas mais mencionados foram a reunião de trabalho, a análise conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem e a planificação de atividades.

- As formas de articulação mais usadas, entre os professores de Atividade Física e Desportiva e os docentes de Educação Física dos 2.º e 3.º ciclos do Agrupamento de Escolas, foram a reunião de trabalho, a programação de atividades e a reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem.

As monitorizações levadas a cabo pela EAE revelaram que as autarquias utilizam diferentes mecanismos para se manterem informadas sobre a relação dos professores das AEC com toda a comunidade educativa, solicitando algumas delas, uma avaliação dos professores das AEC aos Agrupamentos de

Escolas, no que diz respeito à sua assiduidade, pontualidade, relação com os professores titulares de turma e pais ou encarregados de educação. A maioria das entidades promotoras busca também, durante o ano letivo, saber como estão a decorrer as AEC. A presença de estruturas de avaliação interna foi confirmada por uma minoria de diretores de Agrupamentos de Escolas, que afirmou executar um documento próprio com a finalidade de avaliar o desempenho dos professores das AEC, sendo da responsabilidade do supervisor, em conjunto com o docente da AEC, proceder ao preenchimento do referido documento, fomentando desta forma uma tomada de consciência de todas as informações, possibilitando uma verdadeira reflexão entre pares e o consequente reajustamento de estratégias.

Para além do supervisor, considera-se também que poderia ser um interveniente privilegiado no acompanhamento das AEC o coordenador de estabelecimento, no entanto, a ausência de diretrizes neste âmbito revela-se extremamente constrangedora para a maioria dos coordenadores de escola presentes nas mesas redondas, o que sugere a necessidade de reflexão no âmbito de um verdadeiro e pró-ativo acompanhamento dos professores das AEC.

Em todos os debates realizados nas mesas redondas, os seus intervenientes referiram subsistir determinadas dúvidas sobre o que se deseja da supervisão, quais as suas funções e que métodos devem ser usados. De Agrupamento para Agrupamento divergem as opiniões entre as funções ideais reais da supervisão das AEC, na medida em que, em alguns Agrupamentos, os professores titulares de turma referem que a supervisão não existe, desmentindo as afirmações quer da autarquia quer da Direção do Agrupamento.

Relativamente à articulação entre os professores de Apoio ao Estudo ficou patente que estes recorreram sobretudo à partilha de materiais e recursos, com uma taxa de articulação muito significativa, nos dois anos letivos estudados. A planificação conjunta de atividades foi referenciada somente por aproximadamente metade dos profissionais inquiridos. Destaca-se que o aumento da articulação no ano letivo 2010/2011, em relação ao anterior, é pouco considerável.

A articulação das AEC no que diz respeito à troca de informação sobre a avaliação, entre os professores das atividades, os docentes titulares de turma e os pais ou encarregados de educação é igualmente crucial para a execução das

metas definidas por este programa inovador. Observou-se que a maioria dos professores das AEC informa os pais/encarregados de educação sobre a evolução dos seus educandos. Habitualmente a avaliação dos discentes é prestada aos encarregados de educação no final de cada período, pelo professor titular de turma através de um impresso de registo de avaliação, um formulário próprio concebido para a avaliação das AEC.

Considerando os diversos relatórios produzidos nas monitorizações das AEC realizadas pela EAE de Leça e Baixo Ave nos anos letivos referidos anteriormente, cujo modelo se anexa (Anexo 5), considera-se premente refletir sobre os diferentes modos de operacionalizar a Supervisão Pedagógica, acreditando que, nesta situação particular, o recurso às metodologias da supervisão clínica seria uma mais-valia, na medida em que esta age de dentro para fora, focando a observação e a reflexão do próprio ensino, bem como a cooperação e entreajuda dos colegas (Alarcão & Tavares, 2003). Queremos com isto dizer, seria importante o professor titular de turmas e os professores das AEC recorrerem às metodologias da supervisão clínica, na medida em que estas promovem o desenvolvimento profissional do professor, ao longo de diversas fases interdependentes, com o objetivo de auxiliar a dissolver o isolamento da sala de aula, fomentando processos de tomada de decisões partilhadas.

Como corolário, julgamos que a Supervisão Pedagógica deve envolver o professor titular de turma e o docente da AEC de forma bilateral, ao invés de incumbir somente ao professor da AEC ser supervisionado, na medida em que apenas desta forma se pode falar realmente de uma relação de cooperação entre supervisor e docente, em que o primeiro se coresponsabiliza pelas escolhas do supervisionado. Assim, o supervisor aparece como um colega mais experiente, acolhedor para o docente que orienta, coresponsabilizando-se pelas suas opções, auxiliando-o a fortalecer a sua autonomia com base na prática constante da reflexão e da auto-observação.

A implementação da supervisão interpares requer a definição distinta da sua finalidade e uma prévia análise, a qual possibilite a compreensão dos objetivos e dos processos. Contudo, parece-nos que se esta metodologia for imposta, pode originar posições de descontentamento e receio em todos os profissionais envolvidos, motivo pelo qual se considera fundamental conceber um projeto basicamente voluntário.

Refletindo sobre os dados recolhidos quer nos questionários, quer nas

mesas redondas, das visitas de Acompanhamento do Programa efetuadas nos anos letivos 2009/2010 e 2010/2011, é notória a necessidade de um maior investimento e atenção no que diz respeito à articulação curricular e aos diferentes aspetos da Supervisão Pedagógica efetuada pelos intervenientes no programa, embora se tenham verificado melhorias progressivas ao longo dos anos. Os relatórios nacionais produzidos pela CAP, vêm de encontro com as informações contidas na maioria dos relatórios produzidos pela EAE, salientando-se que a articulação horizontal se processa, sobretudo, na partilha de informação sobre os alunos e na programação das atividades, mencionando também que a maioria dos contactos entre os intervenientes ainda se realiza informalmente.

Das monitorizações efetuadas na zona Norte, da qual fez parte a EAE Leça e Baixo Ave, concluiu-se que a articulação horizontal (entre o professor titular de turma e os professores das AEC) é especialmente perceptível na partilha de informação sobre os alunos e na programação das atividades, existindo registos de boas práticas neste âmbito. Pelo contrário, os mesmos relatórios referem a existência de diversos constrangimentos na articulação vertical (professores das AEC e professores dos respetivos departamentos curriculares do 2º e 3º ciclo do ensino básico), devido à complexidade de preparação de reuniões entre os diferentes intervenientes.

Em suma, a articulação entre o professor titular de turma e o professor da AEC, foi efetiva e eficazmente observada numa percentagem significativa dos casos analisados, embora em alguns casos esporádicos, a maioria dos assuntos tratados nada tivesse a ver com a execução da AEC dos alunos, mas sim maioritariamente com situações de comportamento e assiduidade, o que é claramente revelador de um sinal de precariedade ao nível da articulação desejável, dado que o Despacho n.º 14460/2008 é claro na definição das funções do PTT neste projeto: tem que participar e acompanhar o planeamento e a avaliação de todos os processos de enriquecimento curricular em que a sua turma esteja envolvida.

No que concerne à articulação entre os Agrupamentos de Escolas e as Entidades Promotoras, destaca-se a desorganização inicial deste processo em alguns casos observados. Existe ainda um elevado número de casos onde a mesma apenas se efetua através de reuniões com regularidade inferior a uma reunião trimestral. Constata-se também que a planificação e gestão do programa

na escola são acompanhadas por um número muito reduzido de Agrupamentos de Escolas visitados.

É de salientar que os questionários, apesar de terem sido reformulados no ano letivo 2009/2010, ainda não são o instrumento ideal para a recolha da informação adequada, pois o vocabulário neles incluído não é compreensível para muitos docentes das AEC, sendo preciso, não raras vezes, decodificar vários termos para que todos os professores os compreendam. Este aspeto verifica-se sobretudo nas denominações dos instrumentos de autonomia da escola, nomeadamente o PEE, o PCA, PAA, o PCT, depreendendo-se que muitos professores inquiridos não os conhece mas vai relatando que sim, confundindo inúmeras vezes com planificações ou orientações que a Entidade Promotora disponibilizou.

Para terminar, salienta-se que os dados analisados pelos técnicos da EAE Leça e Baixo Ave corroboram o relatório de acompanhamento das Atividades de Enriquecimento Curricular elaborado pela Comissão de Acompanhamento do Programa. Por um lado:

“A Articulação horizontal apresenta avanços significativos, embora ainda muito sustentada no contacto informal tendo em vista a resolução imediata de problemas (em geral questões sobre o comportamento dos alunos) que vão depois evoluindo para uma articulação mais estruturada. Nalguns agrupamentos ela começa a fazer-se de forma efectiva e sistémica. Verificou-se uma melhoria na articulação entre os PTT e os técnicos das AEC sendo de registar a consistência deste trabalho em algumas escolas. A dificuldade de conciliação de horários e o não pagamento aos técnicos de horas para a realização de reuniões são dois dos maiores obstáculos. Apesar das dificuldades referidas têm-se verificado uma grande disponibilidade de todos os intervenientes para procurar soluções que permitam uma efectiva articulação pedagógica. A inclusão das AEC nos planos curriculares ainda não se verifica, havendo no entanto, uma maior consciência de que estas devem fazer parte do Plano Anual de Atividades e do Projecto Educativo.” (CAP, 2010)

Por outro lado:

“A Articulação vertical ainda é muito deficitária. As mesas redondas são, em muitos casos, o primeiro contacto que os departamentos têm com as AEC e respetivas Orientações Programáticas. Apesar deste condicionalismo é de salientar que se começa a perceber a preocupação, por parte dos departamentos curriculares, em desenvolver um trabalho de apoio aos técnicos. Algumas entidades promotoras/parceiras também reconhecem a sua mais-valia e incluem, nos contratos de trabalho, o pagamento de horas para reuniões.” (CAP, 2010)

Em síntese, parece-nos extremamente importante que o programa de acompanhamento das AEC se centre numa metodologia de Supervisão Pedagógica que possibilite a edificação de uma visão da realidade e simultaneamente genérica, indispensável para a fundamentação da avaliação de determinadas situações tanto pedagógicas como organizativas e do reconhecimento por parte das escolas e dos docentes do papel formativo desta

monitorização. Assim, após dois anos de participação nas visitas de acompanhamento do Programa das AEC, na qualidade de representante da tutela, parece-nos importante que, de forma a promover efetivamente a melhoria das práticas, as visitas de acompanhamento futuras assentem: na organização de um novo ciclo de acompanhamento e avaliação das AEC que sublinhe a importância formativa do processo, não se focalizando tanto na extensão do acompanhamento mas sim na sua eficácia não só no que diz respeito à melhoria ao nível da organização, mas também ao nível da qualidade das práticas pedagógicas; na organização do programa de acompanhamento centrado na lógica de Agrupamento de Escolas e não apenas de uma turma do Agrupamento; na manutenção da observação de práticas das diversas AEC; na continuação da aplicação de questionários e registo da observação de materiais didáticos, planificações e sumários e apreciação de observadores com algumas alterações; na manutenção da realização da mesa redonda.

A observação de uma aula pelo perito e a sua posterior reflexão crítica e formativa com o professor da AEC parece ser o processo fundamental para a compreensão do desenvolvimento do projeto de enriquecimento curricular e a sua articulação com o projeto curricular da turma e com o projeto educativo da escola. A presença, na maior parte das visitas, do professor titular de turma permitiu uma maior partilha e extensão da reflexão na medida em que na maior parte das visitas foi uma oportunidade para o PTT conhecer o trabalho do professor das AEC e as suas dinâmicas.

Estes dois anos de acompanhamento das AEC permitiram constatar que a Supervisão Pedagógica e a articulação curricular ainda são passíveis de melhoria a diversos níveis, embora, no essencial, satisfaçam os objetivos legislados. No que diz respeito à supervisão, os professores titulares de turma recebem diretrizes do conselho pedagógico sobre a sua implementação. Estes profissionais planificam e acompanham as AEC, realizam a articulação e promovem reuniões com os EE, de acordo com o previsto na lei. No que concerne à articulação curricular, sobretudo ao nível de articulação vertical, verifica-se uma maior fragilidade em termos de resultados. Parece-me, portanto, necessário implementar diferentes medidas de melhoria, uma vez que na maioria dos Agrupamentos/Escolas a articulação com os 2.º e 3.º ciclos do Agrupamento ainda é bastante inferior ao esperado e desejável. No entanto, do meu ponto de vista, esta situação pode estar relacionada com o facto de a lei

não mencionar explicitamente a articulação vertical. Considerando que o Ensino do Inglês é uma das atividades que tem de ser disponibilizada obrigatoriamente pelos Agrupamentos, consideramos extremamente pertinente a existência de uma maior aposta na articulação vertical.

Uma vez que o tempo participação neste estudo, no âmbito das funções exercidas durante dois anos letivos, foi limitado, consideramos que no futuro, seria estimulante analisar os últimos cinco anos de Supervisão Pedagógica e articulação curricular, de forma a apurar a evolução do programa nestas duas vertentes. Parecer-me-ia também pertinente incluir, para além da análise dos questionários, entrevistas informais aos professores titulares de turma, aos professores das AEC e aos próprios alunos das atividades, para uma melhor compreensão dos dados. Seria ainda interessante analisar de que forma as AEC influenciam ou não as aprendizagens do currículo normal, ou de que modo estas atividades têm impacto no desenvolvimento dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Concluindo, depois de analisar os relatórios produzidos pela Equipa de Apoio às Escolas para cada Agrupamento de Escolas/Escola, subsiste, do meu ponto de vista, a necessidade de cada instituição diligenciar no sentido de aprofundar a articulação horizontal, entre os docentes das AEC e os professores titulares de turma, para que esta seja mais sistemática, continuada e abrangente. Assim, por um lado, é da competência das Direções Executivas estimular o desenvolvimento da articulação vertical, assegurando o desenvolvimento dos conhecimentos e competências dos discentes, isto é, é necessário criar contextos favoráveis à articulação dos diferentes departamentos com os respetivos professores das AEC, reforçando a ligação entre ambos no seio do Agrupamento de Escola, para que os primeiros se envolvam mais ativamente na gestão da mesma, levando a um menor isolamento dos docentes das AEC. Por outro lado, incumbe também aos órgãos de gestão envolver as diversas estruturas de orientação educativa do Agrupamento de Escolas, designadamente o Conselho de Docentes e o Conselho Pedagógico, na deliberação de instruções para o desenvolvimento e supervisão das AEC.

5. Conclusão

No término do presente relatório, não poderia faltar uma reflexão sobre todo o percurso realizado na EAE durante os anos letivos 2009/2010 e 2010/2011, na qualidade de representante da Direção Regional de Educação do Norte. Uma reflexão que se debruça nas principais aprendizagens, dificuldades e constrangimentos.

Este relatório resulta de aproximadamente dois anos de trabalho, de pesquisas, leituras, compreensão do programa das AEC, análise e tratamento dos dados dos questionários de acompanhamento do programa e a respetiva publicação dos resultados.

Desde o início da implementação das AEC, que a tutela se preocupou em desenvolver ações de monitorização, tendo para este efeito criado uma comissão de acompanhamento do programa. Esta tarefa passou essencialmente pela aplicação de inquéritos aos professores, pela realização de visitas às escolas (com observação do funcionamento das Atividades de Enriquecimento Curricular) bem como pela organização de reuniões com diversos elementos da comunidade educativa. Os resultados deste acompanhamento reflexivo são periodicamente divulgados em relatórios de acompanhamento, nos quais se pode encontrar informação de carácter estatístico sobre as escolas envolvidas, sobre os alunos abrangidos pelas Atividades de Enriquecimento Curricular, sobre os professores contratados, assim como sobre as entidades promotoras.

Enviados às escolas e às entidades promotoras, estes relatórios de acompanhamento constituem-se como mais um documento que contribui para ilustrar a realidade do AE e consciencializar para a necessidade de refletir, reforçar e consolidar boas práticas e procurar solucionar as insuficiências encontradas. No entanto, relativamente às componentes organizacionais, devido ao facto de, no caso concreto das AEC, serem as Câmaras Municipais as entidades promotoras, as escolas encontram mais ou menos dificuldades, consoante a sensibilidade dos municípios nesta matéria e estão condicionadas pela ação da entidade promotora.

No que concerne às componentes pedagógicas e à articulação curricular, após a realização da(s) mesa-redonda(s) e o envio do relatório de acompanhamento, a Direção Executiva encetava as diligências necessárias, no sentido de, em sede de Conselho Pedagógico e Departamentos Curriculares, por um lado, tomarem consciência do caminho já percorrido e da forma como

esse percurso se traduz em boas práticas, e, por outro lado, serem trabalhadas algumas questões (pontos fracos) com o intuito de implementar novas dinâmicas.

Ainda no âmbito da componente pedagógicodidática, tentei incentivar a promoção, junto das escolas, da implementação de uma prática de análise longitudinal do currículo, desde a educação pré-escolar até ao 3º ciclo do ensino básico, no que respeita, nomeadamente, ao ensino do inglês, Atividade Física e Desportiva, ensino da música, uma vez que estas fazem parte da componente curricular do todo o ensino básico, excetuando a música (não presente no 3º ciclo do ensino básico), fazendo, conseqüentemente, uma gestão do currículo, em termos de conceção, tendo em vista a posterior implementação, considerando a melhor otimização de acordo com cada faixa etária. A título de exemplo, o ensino do inglês, poderá ter o seu início na vertente da oralidade ao nível da educação pré-escolar (compreensão e expressão), com um caráter lúdico, prolongando-se ao longo do 1º ciclo do ensino básico, nível de ensino em que se poderá fazer a ponte com o 2º ciclo do ensino básico, principiando-se a melhor ligação à leitura e à escrita, de forma a minimizar a décalage existente na disciplina de Inglês, no 5º ano, quando se inicia o modo escrito (leitura e escrita).

Estando na EAE de Leça e Baixo Ave e ter entre outras responsabilidades, preparar e efetuar as monitorizações aos Agrupamentos de Escolas da área desta equipa, bem como tratar os dados das visitas de acompanhamento para posteriormente enviar para a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, a fim de esta elaborar o relatório nacional de acompanhamento do programa, foi uma das experiências de trabalho mais gratificantes, enquanto técnica da EAE. Mas, simultaneamente, esta experiência envolveu medos, receios e preocupações. Quando iniciei funções na EAE não pensei que ia desenvolver tarefas de tamanha grandiosidade e responsabilidade. Talvez porque as experiências profissionais por que já tinha passado, embora todas elas representassem um enorme desafio (uma vez que sempre tive oportunidade de diversificar as minhas práticas), não tenham envolvido tamanho comprometimento. Esta situação fez-me crescer como pessoa e como profissional. Estas ações de acompanhamento das AEC, do meu ponto de vista, impuseram um trabalho reflexivo, enquanto elemento dos serviços da Direção Regional de Educação, de modo a garantir um desempenho específico, a nível técnico, a nível pedagógico e, ainda, a nível relacional / interpessoal. Esta

preparação passou pela autoformação e pela organização de informação interna (leituras, momentos de reflexão, reuniões de trabalho em equipa, debates internos...). As experiências/vivências enriquecedoras, partilhadas passo a passo com as escolas que acompanhei, os momentos de trabalho, designadamente condução de reuniões / mesas redondas, constituíram importantes fontes de (in)formação e fizeram de cada elemento da equipa um companheiro numa mesma “aventura”. Deste modo, promoveu-se também a capacidade de comunicação, de reflexão, o espírito de equipa, de cooperação e entendimento, saber ouvir, assertividade, dinamização de trabalho de grupo.

Decorridos alguns meses na Equipa de Apoio às Escolas, comecei a sentir-me mais segura de mim e do meu trabalho, com mais competências profissionais e pessoais. Ao longo do tempo em que exerci funções nesta instituição, as aprendizagens foram inúmeras. Todas as tarefas realizadas trouxeram novas aprendizagens e conhecimentos de realidades, até então desconhecidas para mim.

Compreendi como funcionam as Atividades de Enriquecimento Curricular, o que a legislação impõe, quem é que financia esta medida política e quais as entidades envolvidas. Tomei conhecimento que os questionários são aplicados aos professores das diferentes atividades e ao professor titular de turma, para o acompanhamento do programa. Entendi que existe uma comissão de acompanhamento dos programas, embora incumba à DGIDC a análise e tratamentos dos dados dos questionários. Percebi que existem dados que devem mesmo constar no relatório, por serem mais pertinentes para o acompanhamento do programa, apesar de todos os dados terem a sua importância para a compreensão de determinadas situações.

Embora ciente do cumprimento da ordem de trabalhos definida centralmente, o momento de condução da mesa-redonda, constituía um enorme e gratificante desafio, pela diversidade de entidades envolvidas e temáticas abordadas e pela riqueza do debate.

O trabalho colaborativo e a reflexão implementados, a participação ativa e o interesse dos intervenientes (onde me inclui), traduziram-se num reconhecido benefício para a concretização e o sucesso das iniciativas. Considero que o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre diferentes elementos da comunidade, que fomente, não só, a construção de relações e de aprendizagens, mas também a assunção de papéis dos diferentes atores, dá

sentido ao trabalho individual e coletivo, por um lado, e, por outro, contribui para a consolidação de práticas dinamizadoras da qualidade educativa. Congratulo-me com o investimento na promoção de valores e no apelo ao sentido de pertença, de cultura de escola/comunidade educativa.

Embora tenham sido tarefas bastante morosas e delicadas de realizar, a análise, tratamento e conclusão dos dados dos questionários de acompanhamento foram também extremamente gratificantes uma vez que os seus resultados iriam ser utilizados não só nas recomendações constantes no relatório enviado a cada Agrupamento de Escolas, para que o analisassem e diligenciassem no sentido de melhorar as práticas, como também iriam servir simultaneamente de base ao relatório nacional. Assim, esta experiência permitiu-me adquirir competências profissionais diversificadas, nomeadamente, melhorar aptidões ao nível da comunicação.

Considerando que o presente trabalho visava fundamentalmente relatar criticamente a forma como os professores titulares de turma desempenham a sua função de supervisão das AEC e ainda analisar a articulação existente entre a componente curricular e as AEC, no âmbito da planificação, supervisão e avaliação, verificou-se que estas atividades trouxeram novos professores para a escola, estabelecendo um desafio à cultura dominante nas escolas portuguesas, caracterizada basicamente por um trabalho segmentado. Nesta medida, foi minha preocupação valorizar o papel dos professores titulares de turma na articulação com os professores das AEC, nomeadamente ao nível da planificação e supervisão destas atividades, que, na minha opinião, devia, por exemplo, incluir acompanhamento sistemático de um técnico da Direção Regional de Educação.

Neste contexto, sublinho a opinião de Fullan e Hargreaves (2001) quando mencionam que num passado recente, os professores têm enfrentado não só algumas pressões mas também expectativas mais exigentes no seu exercício profissional assumindo cada vez mais responsabilidades. No meu caso concreto, o facto de a minha formação inicial ser de professora do 1º ciclo do ensino básico, embora tendo obtido posteriormente uma especialização em Educação Especial, e o facto de no âmbito da formação contínua desenvolver ao longo do tempo uma visão mais alargada do sistema educativo na sua globalidade permite-me dispor de maiores recursos de compreensão, de análise e de aplicação desse conhecimento a novas situações que surgem e com que nos

confrontamos no cotidiano das escolas. Neste sentido, as diversas ações de acompanhamento em que participei, constituíram, para mim, espaços de reflexão multifacetada animados por um conjunto de atores do sistema educativo, provenientes, quer da representatividade de cada área científica (associações de professores), quer dos respetivos profissionais que já acumularam saber empírico sobre o desenvolvimento da prática profissional, propiciando matéria de discussão e análise, acompanhada de modelos de intervenção, *podendo* inspirar novos processos de melhoria e mobilização da realidade educativa.

Acresce ainda que, enquanto docente do 1.º CEB, tinha já uma familiaridade prévia com este contexto, o que facilitou a minha aproximação e a integração nestas ações. Ainda que, por motivos inerentes a opções profissionais, tivesse havido da minha parte, durante alguns anos, um certo distanciamento destas dinâmicas, tal situação, ao invés de produzir um efeito limitador, funcionou como uma mola impulsadora, ou seja, potenciou uma vontade forte de experimentar, investigar, agir e contagiar os outros.

Ciente de que o desenvolvimento profissional é um processo que se vai construindo à medida que se ganha experiência, sabedoria e superior percepção da própria prática, é uma caminhada a longo prazo, na qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planificadas e refletidas sistematicamente, baseadas numa atitude de pesquisa, tentei ser sempre uma profissional aberta à mudança ao longo do meu “percurso de aprendizagem”, acreditando que, confrontada com a minha prática, através de uma observação/investigação da minha ação e nas interações interpessoais, é possível aprender cada vez mais, “crescer” profissionalmente. Reconheço, igualmente, que o papel do profissional como investigador deve estar relacionado com a sua função de profissional, sendo a observação e a reflexão instrumentos básicos da sua atuação, de formação em situação de trabalho. Deste modo, o desenvolvimento profissional é um processo individual e coletivo que se deve concretizar no próprio local de trabalho.

No que concerne ao modo como se desenvolve a supervisão nas escolas visitadas pela EAE Leça e Baixo Ave, as informações recolhidas indicam a presença de múltiplos intervenientes neste processo, no entanto, verifica-se a ausência de um processo estruturado, articulado e de cooperação, no qual cada participante sabe e executa a sua função, isto é, embora todos participem, cada

um trabalha autonomamente, não estando patente uma cooperação e apoio recíprocos entre os intervenientes, nem uma postura de contínuo diálogo, baseado na confiança, na estima, no empenho, que, apesar da diferenciação de funções, buscam alcançar as mesmas finalidades.

Depois de confrontada diversas vezes com esta fragilidade na articulação, e após várias reflexões com os diversos intervenientes das mesas redondas, pareceu-me que seria pertinente proceder a um reajuste ao modelo de Supervisão Pedagógica, centrado no professor titular de turma, delegando esta competência para um conselho de Turma do 1º ciclo do ensino básico, que integre professor titular de turma, docentes das AEC e representante dos pais ou encarregados de educação, à semelhança do que acontece nos restantes níveis de ensino. Contudo, decorridos alguns anos desde o início da implementação do programa das AEC e depois de produzidos vários relatórios pela tutela, dando conta dessa debilidade, não houve, por parte da desta, qualquer esclarecimento quanto à operacionalização da articulação no 1º ciclo do ensino básico.

Assim, com base na reflexão sobre as visitas realizadas, corroboro a ideia patente no relatório nacional de acompanhamento do Programa das AEC, o qual salienta a necessidade de refletir sobre a organização, a função do professor e os procedimentos de supervisão das AEC. Considero também que seria benéfico que se procedesse à construção de diferentes instrumentos pedagógicos internos em cada Agrupamento, de modo a promover a planificação conjunta das AEC, a articulação horizontal e vertical, bem como a avaliação da sua realização.

Parece-me pessoalmente que, ao nível dos recursos humanos, os docentes das AEC deviam ter sempre horário completo não precisando de, em muitos casos, ter que completar o horário noutra Agrupamento de Escolas, evitando assim deslocações por vezes longas ou até faltar. Também me parece fundamental evitar que numa mesma escola, no caso de haver dois professores de uma AEC, um deles possa por exemplo ter a totalidade das turmas e o outro por exemplo apenas uma, o que provoca dificuldades acrescidas não só pelo tempo passado no estabelecimento de ensino mas também por um eventual desencontro de horários. O facto de não haver este género de desequilíbrios garante, à partida, uma maior estabilidade, no sentido de estarem criadas condições para o desenvolvimento de um trabalho de maior qualidade.

Considero também que os ajustes nos instrumentos de avaliação e

recolha de dados, oriundos de um trabalho que tem como finalidade a melhoria da qualidade da informação que é emanada pelos vários intervenientes das visitas (professores titulares de turma, docentes das AEC, e peritos das várias Associações Profissionais), as alterações anuais de metodologia relativamente à apresentação do Relatório de Acompanhamento das Atividades de Enriquecimento Curricular e a inexistência de uma mensuração que possa quantificar o impacto do acompanhamento que a Comissão de Acompanhamento do Programa tem realizado ao programa não têm possibilitado um estudo metuculoso nesta área, na medida em que não se esclarecem, objetivamente, quais as dimensões que se desejam avaliar nem se seguem as consequências das análises concretizadas nos anos precedentes vertidas em recomendações patentes nos relatórios produzidos. Deste modo, não subsistindo um fio condutor que ancore o tratamento e análise de dados, os relatórios resultam numa série de tabelas e recomendações concebidas pelos técnicos, algumas reiteradas em anos transatos, não sendo visível o real contributo desta informação nas deliberações ocorridas.

Em suma, considero que a abordagem de âmbito nacional deveria ser mais uniformizada, assente numa análise comparativa dos resultados obtidos nas duas visitas de acompanhamento.

Para terminar, acredito que o presente relatório pode contribuir para enriquecer a reflexão e o debate sobre a temática nele analisada.

Quanto ao processo de supervisão, nomeadamente o papel do supervisor, destaca-se a necessidade de este fazer formação não só na área da supervisão, mas também na área científica da atividade a supervisionar. Embora esta necessidade seja entendida pelas Direções Executivas como um problema, numa perspetiva mais abrangente ele pode ser um benefício, se entendido como promotor do desenvolvimento profissional, de partilha. Uma vez que os docentes das AEC detêm conhecimentos que podem partilhar com os professores titulares de turma e vice-versa, a supervisão pode desta forma ser percebida como um reforço, uma melhoria, possibilitando uma troca de conhecimentos e experiências, e assumir um percurso no sentido da colegialidade e da reflexão.

Concluindo, considero as visitas de acompanhamento um mecanismo crucial na monitorização do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, na medida em que promove a partilha de problemas e soluções, facultando simultaneamente informação para análise e avaliação, que têm

favorecido melhorias significativas ao longo do processo de implementação destas atividades. Penso que a minha participação como representante da tutela, permitiu sobretudo a sensibilização para assuntos quer de índole pedagógico, quer metodológico. No entanto, julgo importante o trabalho realizado pela CAP e sinto-me uma privilegiada por ter incorporado uma equipa que, ao longo dos anos, sempre cumpriu com as funções e responsabilidades que a legislação lhe confere no âmbito do acompanhamento da implementação do programa das AEC, assim como na produção de relatórios de avaliação com recomendações para a melhoria da execução dos princípios implícitos na legislação vigente, as quais concorrem não só para a satisfação dos pais e encarregados de educação, mas também para o êxito da medida e para a valorização da escola pública neste nível de ensino.

Simultaneamente, estas ações de acompanhamento, induziram a uma atitude reflexiva conducente ao meu desenvolvimento pessoal e profissional na vertente da investigação. Esta postura reflexiva e analítica sobre a minha prática, foi muito para além de simples reflexões episódicas, culminando no meu desenvolvimento como profissional interativa, incitando-me a utilizar a reflexão enquanto instrumento básico da minha atuação.

Neste âmbito, desenvolvi de forma rigorosa e proactiva a diversidade de tarefas de acompanhamento de proximidade às escolas, colaborando para que a eficiência (da Equipa de Apoio às Escolas Leça e Baixo Ave – DREN) rumo à eficácia fosse uma realidade.

No propósito da minha evolução enquanto profissional, como fiz alusão anteriormente, e acreditando que, ao longo desta minha experiência de acompanhamento reflexivo e análise crítica, consegui de algum modo, colaborar no “lascar da pedra” para que a “estátua se revele”, abrindo novas oportunidades de reflexão e desenvolvimento profissional, tal como nos apontam os autores Zander e Zander ao referir que:

“Miguelângelo é muitas vezes citado como tendo dito que dentro de qualquer bloco de pedra ou mármore reside uma estátua maravilhosa, basta alguém tirar o excesso de material para a obra de arte ser revelada. Se aplicássemos este conceito visionário à educação (...), toda a nossa energia seria posta em lascar a pedra, livrando-nos de tudo que impedisse o desenvolvimento das capacidades, mestria e expressão de ideias e sentimentos de cada um.”
(Zander&Zander, 2002)

Fica patente, por isso, e com a elaboração deste relatório, a certeza da necessidade de olharmos a supervisão de forma mais crítica e interrogarmos as práticas que desenvolvemos enquanto professores. E não podemos deixar de

registar o quanto se fica surpreendido pela profundidade do conceito de supervisão quando nos debruçamos no seu sentido e nos conceitos que gravitam em seu redor. E o quanto se fica surpreendido, também, quando nos consciencializamos dos desvios que acontecem, nos rumos trilhados, em nome do ensino e da divulgação das boas práticas.

6. Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Campos, R., Ribeiro, & Alves, A. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas. Relatório Final*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional Que Novas Funções Supervisivas? In J.Oliveira-Formosinho, (Org.), (2002). A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. *Para Intervir em Educação* (pp. 201-232). Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica; Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, Isabel (org). (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (1999). Fórum. Escola, Diversidade, Currículo. *Projecto "Procur": Um Percorso de Inovação Curricular*. Lisboa: DEB - ME.
- ALVES, J. (1992). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- CAP. (2006/2007). . *Relatório Final de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular. Programa de generalização do ensino de inglês nos 3º e 4º anos e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Cogan, M. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2007). *Escola a Tempo Inteiro: Escola para que te quero?* Porto: Profedições.
- DIAS, M. (2008). *Participação e Poder na Escola Pública (1986-2004)*. Lisboa: Edições Colibri.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.
- Ghilardi, F., & Spallarossa, C. (1991). *Guia para a Organização da Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

- Leite, C., Pacheco, J., Moreira, E., Terrasêca, M., Carvalho, A., & Jordão, A. (1993). *Avaliar a Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- LIMA, Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. Porto: Porto Editora.
- Matthews, P., Klaver, E., Lannert, J., Conluain, G. Ó., & Ventura, A. (2009). *Políticas de Valorização do Primeiro Ciclo do Ensino Básico em Portugal (Avaliação Internacional)*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Oliveira, M. e. (2008). *Actividades de Enriquecimento Curricular*. Leiria: Edições & Design.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- PIRES, C. (2007). A construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro. *Revista de Ciências da Educação*, n.º4, 77-85.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da “Praxis”*. Lisboa: Fundação Gulbenkian/FCT.
- Sá-Chaves, I. (2004). *Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1993). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Simões, G. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas: a teia das lógicas de acção*. Porto: Edições Asa.
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista de Educação*, Vol. XV, 5-26.
- Vieira, F. (1993). Observação e Supervisão de Professores. In *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*, (pp. 69-90). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Vieira, F. (2006). *No caleidoscópio da supervisão*. In Vieira, F.; Moreira, M.; Barbosa, I.; Paiva, M.; Fernandes, I. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Zander, R. S., & Zander, B. (2002). *The Art of Possibility: Transforming Professional and Personal Life*. New York: Penguin Books.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores*. Lisboa: Ideias e Práticas.

Referências Legislativas

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 115-A, de 4 de maio de 1998. – Diário da República – I Série-A, nº 102,

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

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

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

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

.

ANEXOS

ANEXO 1

“Mesa-Redonda” – Tópicos para discussão

No âmbito do dispositivo de acompanhamento do Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com vista à recolha de informação sobre o seu funcionamento, particularmente no domínio pedagógico, prevê-se a realização de visitas de acompanhamento que contemplam a realização de uma “mesa-redonda” com membros da comunidade educativa envolvidos no processo.

Nessa perspectiva apresenta-se um conjunto de tópicos para discussão, sobre a integração das AEC nas dinâmicas educativas do Agrupamento/Escola.

Tópicos para discussão**Aspectos Organizacionais:**

- Constituição de Turmas (turma AEC corresponde ou não a turma regular).
- Horário de funcionamento das actividades (particularmente quando há recurso à flexibilização).
- Adequação de recursos humanos (com especial atenção para os processos de selecção e recrutamento de professores e habilitações dos técnicos).
- Condições físicas dos espaços onde têm lugar as actividades (da escola e fora da escola).
- Deslocação de alunos para frequentarem as actividades.
- Articulação entre parceiros (Agrupamento / Entidade Promotora / Entidades Parceiras / Associação de Pais e Encarregados de Educação).
- Mobilização de recursos materiais.
- Alunos com NEE – condições de frequência e participação nas actividades.
- Modalidades da Componente de Apoio à Família.
- Envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação:
 - Nas actividades oferecidas;
 - Nos horários;
 - Nas condições de funcionamento.

VISITA DE ACOMPANHAMENTO.*Aspectos Pedagógicos:*

- **Envolvimento dos Alunos:**
 - Na selecção das Actividades;
 - Na avaliação das actividades;
 - Na definição de projectos;
 - Na devolução das aprendizagens à comunidade.
- **Envolvimento da Direcção do Agrupamento nas Actividades, nomeadamente:**
 - Na selecção das Actividades;
 - Na selecção dos técnicos;
 - Na produção de orientações enquadradoras das actividades.
- **Integração curricular:**
 - Relação entre o currículo nacional do 1º ciclo e as AEC;
 - Planificação (Cooperação na concepção, desenvolvimento e adequação dos projectos curriculares de escola/turmas).
- **Supervisão do PTT - dinâmicas de supervisão.**
- **Articulação com Departamentos Curriculares:**
 - Articulação dos técnicos com os Departamentos Curriculares que integram as línguas estrangeiras, educação física e educação artística, particularmente, no que diz, respeito às competências a desenvolver e experiências de aprendizagem;
 - Materiais de apoio utilizados – manuais ou outros materiais didácticos.
- **Envolvimento das AEC em eventos promovidos pela escola/agrupamento.**

Se na segunda visita a uma escola se justificar a realização de uma mesa-redonda os tópicos para discussão deverão incluir uma reflexão em torno das melhorias evidenciadas e das dificuldades / constrangimentos que ainda subsistem.

ANEXO 2

1.6. **HORÁRIOS DAS TURMAS**

1.6.1. EXISTE RECURSO À FLEXIBILIZAÇÃO DE HORÁRIO

1.6.1.1. SE SIM, INDIQUE EM:

| QUANTAS ESCOLAS | QUANTAS TURMAS | QUANTOS MINUTOS SEMANAIS |
|-----------------|----------------|--------------------------|
| | | |

1.6.2. OS HORÁRIOS DAS ACTIVIDADES FORAM CONSTRUÍDOS EM ARTICULAÇÃO COM A ENTIDADE PROMOTORA?

1.6.3. A ASSOCIAÇÃO DE PAIS FOI OUVIDA NO PROCESSO?

2. DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA NO AGRUPAMENTO

2.1. NÚMERO DE TÉCNICOS POR ACTIVIDADE

| INGLÊS | | ENSINO DA MÚSICA | | AFD | | OUTRA: _____ | | OUTRA: _____ | |
|----------|------------------------|------------------|------------------------|----------|------------------------|--------------|------------------------|--------------|------------------------|
| PRESENTE | CONTRATADOS ATÉ À DATA | PRESENTE | CONTRATADOS ATÉ À DATA | PRESENTE | CONTRATADOS ATÉ À DATA | PRESENTE | CONTRATADOS ATÉ À DATA | PRESENTE | CONTRATADOS ATÉ À DATA |
| | | | | | | | | | |

| | SIM | NÃO |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 2.2. O AGRUPAMENTO PARTICIPOU NO PROCESSO DE SELECÇÃO DOS TÉCNICOS? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.3. NO INÍCIO DO ANO LECTIVO FOI FEITA A RECEPÇÃO/INTEGRAÇÃO DOS TÉCNICOS? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.4. OS TÉCNICOS DAS AEC PARTICIPAM NAS REUNIÕES: | | |
| 2.4.1. DE DEPARTAMENTO | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.4.2. DE AVALIAÇÃO FINAL DE TURMA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.4.3. COM OS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.5. AS AEC ESTÃO CONTEMPLADAS/DEFINIDAS NO: | | |
| 2.5.1. REGULAMENTO ÍTERNO | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.5.2. PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | |
|---------------|--|--------------------------|--------------------------|
| 2.5.3. | PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.6. | ESTÃO PREVISTAS CONSEQUÊNCIAS PARA AS FALTAS DOS ALUNOS ÀS AEC? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.6.1. | SE SIM, QUAIS? _____ | | |
| 2.7. | A OCUPAÇÃO DOS ALUNOS EM CASO DE FALTA DO TÉCNICO FOI ACAUTELADA: | | |
| 2.7.1. | PELO AGRUPAMENTO | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.7.2. | PELA ENTIDADE PROMOTORA/PARCEIRA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.7.3. | EM ARTICULAÇÃO (AGRUPAMENTO / ENTIDADE PROMOTORA/PARCEIRA) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.8. COMO AVALIA O ACOMPANHAMENTO DOS PAIS ÀS ACTIVIDADES? (ASSINALE A RESPOSTA QUE CORRESPONDE À SUA APRECIÇÃO SENDO: 6 – EXCELENTE; 5 – MUITO BOM; 4 – BOM; 3 – RAZOÁVEL; 2 – FRACO; 1 – MUITO FRACO)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|

3. RECURSOS FÍSICOS / MATERIAIS

3.1. CONSIDERA QUE OS ESPAÇOS ONDE DECORREM AS AEC SÃO ADEQUADOS?

SIM

NÃO (*)

(*) **Explicite:**

| 3.2. O AGRUPAMENTO DISPÕE DE MATERIAIS PARA AS AEC? | SIM | NÃO |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 3.2.1. EM QUANTIDADE | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2.2. EM QUALIDADE | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3. FORAM FORNECIDOS MATERIAIS AOS TÉCNICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ACTIVIDADE | | |
| 3.3.1. ACTIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3.2. INGLÊS (1.º E 2.º ANOS) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3.3. INGLÊS (3.º E 4.º ANOS) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3.4. ENSINO DA MÚSICA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3.5. OUTRA. QUAL? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3.4. OS TÉCNICOS TÊM ACESSO ÀS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) EXISTENTES NA ESCOLA?

SEMPRE

FREQUENTEMENTE

RARAMENTE

NUNCA

4. COMPONENTE PEDAGÓGICA

| 4.1. FOI FEITA A DIVULGAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS | SIM | NÃO |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 4.1.1. JUNTO DOS PTT | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.1.1.1. COMO? _____ | | |
| 4.1.2. JUNTO DOS TÉCNICOS DAS AEC? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.1.2.1. COMO? _____ | | |

4. 2. OS ÓRGÃOS E ESTRUTURAS COMPETENTES JÁ PROCEDERAM À AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO PROGRAMA DAS AEC?

4.3. OS TÉCNICOS REGISTAM OS SUMÁRIOS:

- 4.3.1.** NO LIVRO DE PONTO DA TURMA
- 4.3.2.** NO LIVRO DE PONTO PRÓPRIO PARA A ACTIVIDADE
- 4.3.3.** OUTRO: _____

5. COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA

5.1. EXISTE OFERTA DA COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA (CAF):

SIM (*)

NÃO

(*) ESPECIFICAR

- 5.1.1.** ANTES DA ACTIVIDADE CURRICULAR
- 5.1.2.** APÓS A ACTIVIDADE CURRICULAR
- 5.1.3.** APÓS AS ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
- 5.1.4.** DURANTE OS PERÍODOS DE INTERRUPÇÃO LECTIVA

5.2. ESPAÇOS UTILIZADOS

- 5.2.1.** Na Escola
- 5.2.2.** Outro: _____

5.3. AS RESPOSTAS DA CAF SÃO ASSEGURADAS POR:

5.3.1. AUTARQUIAS LOCAIS

5.3.2. INSTITUIÇÕES PARTICULARES DE SOLIDARIEDADE SOCIAL (IPSS)

5.3.3. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

5.3.3.1. EM PARCERIA COM: _____

5.3.4. OUTRA: _____

5.4. QUAIS OS PRINCIPAIS RESULTADOS OBSERVADOS?

5.5. QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES SENTIDAS?

5.6. QUE SOLUÇÕES FORAM ENCONTRADAS?

5.7. SUGESTÕES

6. SUPERVISÃO

| | SIM | NÃO |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 6.1. OS PTT RECEBERAM DO COORDENADOR DO 1º CICLO, CONSELHO PEDAGÓGICO OU DIRECTOR ORIENTAÇÕES PARA O EXERCÍCIO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA DAS AEC? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.2. AS QUESTÕES RELACIONADAS COM A SUPERVISÃO DAS AEC SÃO DISCUTIDAS EM CONSELHO DE DOCENTES? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.3. FORAM EMANADAS ORIENTAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO A APLICAR NAS AEC? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.4. A AVALIAÇÃO DAS AEC É DISCUTIDA NO CONSELHO PEDAGÓGICO? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 6.5. FOI INCENTIVADA A ARTICULAÇÃO ENTRE O PTT E OS TÉCNICOS DAS ACTIVIDADES? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.6. OS DEPARTAMENTOS CURRICULARES FIZERAM ALGUMA PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO DOS PLANOS CURRICULARES DE TURMA TENDO EM CONSIDERAÇÃO OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS PELOS ALUNOS NO ÂMBITO DAS AEC? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.7. OS DEPARTAMENTOS CURRICULARES ARTICULAM COM OS TÉCNICOS DAS AEC? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.7.1. COM QUE PERIODICIDADE? | | |

MENSAL

POR PERÍODO LECTIVO

ANUAL

7. APRECIÇÃO GERAL

7. 1. QUAIS OS PRINCIPAIS RESULTADOS OBSERVADOS?

7. 2. QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES SENTIDAS?

7. 3. QUE SOLUÇÕES FORAM ENCONTRADAS?

7. 4. SUGESTÕES – DESTACAR ALGUMAS PRÁTICAS REGISTADAS (EXEMPLOS DE BOAS PRÁTICAS)

DREN

DREC

DRELVT

DREALG

ANEXO 3

Visita de Acompanhamento

Questionário ao Técnico de Ensino do Inglês

 CÓDIGO N.º _____ TURMA: _____ DATA VISITA: _____ 1ª VISITA 2ª VISITA

 TURMA DE: INGLÊS 1º / 2º ANO INGLÊS 3º / 4º ANO

1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

1.1. TURMA CONSTITUÍDA POR ALUNOS ORIUNDOS DE VÁRIAS TURMAS:

 SIM (*) NÃO

 (*) INDIQUE O Nº DE TURMAS DE ORIGEM DOS ALUNOS:

1.2. NÚMERO DE ALUNOS POR ANO DE ESCOLARIDADE:

| ANO DE ESCOLARIDADE | 1º | 2º | 3º | 4º |
|---------------------|----|----|----|----|
| Nº DE ALUNOS | | | | |

1.3. ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE) DE CARÁCTER PROLONGADO

 SIM (*) NÃO

 (*) INDIQUE O Nº DE ALUNOS COM NEE:

1.4. HORÁRIO DA TURMA

TURMA COM FLEXIBILIZAÇÃO DE HORÁRIO

 SIM (*) NÃO

 (*) INDIQUE O Nº DE
MINUTOS SEMANAIS

| | |
|--|--|
| 1.4.1. ANTES DA ACTIVIDADE LECTIVA | |
| 1.4.2. DURANTE A ACTIVIDADE LECTIVA | |
| 1.4.3. APÓS A ACTIVIDADE LECTIVA DA MANHÃ, ANTES DO ALMOÇO (REGIME NORMAL) | |
| 1.4.4. ANTES DA ACTIVIDADE LECTIVA DA TARDE APÓS O ALMOÇO (REGIME NORMAL) | |
| 1.4.5. APÓS A ACTIVIDADE LECTIVA | |

2. TÉCNICO RESPONSÁVEL

2.1. HABILITAÇÃO ACADÉMICA (CONSIDERAR O ÚLTIMO GRAU ADQUIRIDO)

- 2.1.1 12.º ANO
-
- 2.1.2 BACHARELATO EM...
-
- 2.1.3 D.E.S.E. EM...
-
- 2.1.4 LICENCIATURA EM...
-
- 2.1.5 MESTRADO EM...
-
- 2.1.6 DOUTORAMENTO EM...

2.2. HABILITAÇÃO/FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ESPECIALIZADA PARA A ACTIVIDADE PROFISSIONAL

- 2.2.1 CURSO PROFISSIONAL (EQUIV 12.º ANO) EM...
-
- 2.2.2 ESTÁGIO INTEGRADO NA FORMAÇÃO INICIAL EM ...
-
- 2.2.3 PROFISSIONALIZAÇÃO EM EXERCÍCIO EM...
-
- 2.2.4 CURSO DE FORMAÇÃO ESPECIALIZADA EM ENSINO DO INGLÊS NO 1.º CICLO
-
- 2.2.5 C.E.S.E EM ENSINO DO INGLÊS NO 1.º CICLO
-
- 2.2.6 DIPLOMADO/CERTIFICADO EM...
-
- 2.2.7 CURRÍCULO RELEVANTE (VALIDADO PELA CAP)

2.3. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA ANTERIOR

SIM (*)

NÃO

(*) ESPECIFICAR

- 2.3.1. EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE NO PROGRAMA AEC
-
- 2.3.2. PROFESSOR TITULAR DE TURMA (1.º CICLO)
-
- 2.3.3. PROFESSOR DE INGLÊS (2.º, 3.º CICLOS OU SECUNDÁRIO)
-
- 2.3.4. ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM _____
-
- 2.3.5. ANIMADOR EM ATELIÊS/ATL EM CONTEXTO ESCOLAR
-
- 2.3.6. ANIMADOR EM ATELIÊS/ATL NOUTROS CONTEXTOS: _____

2.3.7. OUTRA. QUAL?

2.4. FORMAÇÃO CONTÍNUA

| 2.4.1. FREQUÊNCIA DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO NA ÁREA DO ENSINO DO INGLÊS | TOTAL HORAS |
|---|-------------|
| 2.4.1.1. ORGANIZADA PELO ME | |
| 2.4.1.2. ORGANIZADA PELA APPI | |
| 2.4.1.3. OUTRAS. ESPECIFICAR: _____ | |

2.5. HORÁRIO DO TÉCNICO

2.5.1. QUAL O NÚMERO TOTAL DE MINUTOS SEMANAIS DE ACTIVIDADE

2.5.2. COMO SE DISTRIBUI O SEU HORÁRIO?

2.5.2.1. NUMA ESCOLA

2.5.2.2. EM MAIS DO QUE UMA ESCOLA DO MESMO AGRUPAMENTO

2.5.2.3. EM ESCOLAS DE AGRUPAMENTOS DIFERENTES

2.6. TIPO DE VINCULO LABORAL

2.6.1. CONTRATO DE TRABALHO A TERMO RESOLUTIVO COM A ENTIDADE PROMOTORA

2.6.2. CONTRATO DE TRABALHO A TERMO RESOLUTIVO COM A ENTIDADE PARCEIRA

2.6.3. FUNCIONÁRIO DA ENTIDADE PROMOTORA

2.6.4. FUNCIONÁRIO DA ENTIDADE PARCEIRA

2.6.5. OUTRA. QUAL? _____

3. RECURSOS FÍSICOS UTILIZADOS

3.1. ESPAÇOS UTILIZADOS

3.1.1. Sala de aula

3.1.2. Recreio/Espaços exteriores

3.1.3. OUTRO: _____

| | SIM | NÃO |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 3.2. O ESPAÇO PERTENCE AO ESTABELECIMENTO DE ENSINO/AGRUPAMENTO? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3.3. CONSIDERA QUE O ESPAÇO É ADEQUADO?

4. COMPONENTE PEDAGÓGICA

4.1. CONHECIMENTO DAS ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS

SIM (*)

Não

(*) Importância para a prática pedagógica

MUITA

ALGUMA

POUCA

NENHUMA

4.2. UTILIZA AS ORIENTAÇÕES

SEMPRE

FREQUENTEMENTE

RARAMENTE

NUNCA

4.3. DOCUMENTOS QUE ORIENTAM A PRÁTICA

| | | |
|---------------|---|--------------------------|
| 4.3.1. | ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS | <input type="checkbox"/> |
| 4.3.2. | PROGRAMA PRÉ-CONCEBIDO PELA ENTIDADE PARA A QUAL PRESTA SERVIÇO | <input type="checkbox"/> |
| 4.3.3. | CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO – COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS | <input type="checkbox"/> |
| 4.3.4. | PROJECTO CURRICULAR DE TURMA | <input type="checkbox"/> |
| 4.3.5. | PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA | <input type="checkbox"/> |
| 4.3.6. | PROJECTO CURRICULAR DE AGRUPAMENTO | <input type="checkbox"/> |
| 4.3.7. | OUTROS (ESPECIFICAR) | <input type="checkbox"/> |

4.4. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DESENVOLVIDAS (TOMAR COMO REFERÊNCIA AS ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS – PREENCHER UNICAMENTE O QUE RESPEITA À TURMA OBSERVADA)

| | | SEMPRE | FREQUENTE- MENTE | RARAMENTE | NUNCA | |
|-------------------------|---------------|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1º E 2º ANOS | 4.4.1. | SONGS AND CHANTS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 4.4.2. | ARTS & CRAFTS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 4.4.3. | DRAMA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 4.4.4. | STORIES | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 4.4.5. | GAMES | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 4.4.6. | PROJECTS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 4.4.7. | OUTRAS: _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3º E 4º ANOS | 4.4.1. | JOGOS DE COMPREENSÃO | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 4.4.2. | JOGOS DE PRODUÇÃO | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 4.4.3. | CANÇÕES E RIMAS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 4.4.4. | ROLE PLAY | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 4.4.5. | ACTIVIDADES CRIATIVAS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 4.4.6. | HISTÓRIAS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 4.4.7. | OUTRAS: _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4.5. COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO (ASSINALE AS 3 MAIS EVIDENCIADAS)

- 4.5.1. COMPREENSÃO ORAL [OUVIR/VER]
-
- 4.5.2. COMPREENSÃO ESCRITA [LER]
-
- 4.5.3. INTERACÇÃO ORAL [OUVIR/FALAR]
-
- 4.5.4. INTERACÇÃO ESCRITA [LER/ESCREVER]
-
- 4.5.5. PRODUÇÃO ORAL [FALAR]
-
- 4.5.6. PRODUÇÃO ESCRITA [ESCREVER]
-

4.6. AS COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO GLOBAL DO ALUNO

MUITO ALGUM POUCO NADA

4.7. RECURSO ÀS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

- | | SEMPRE | FREQUENTEMENTE | RARAMENTE | NUNCA |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4.7.1. TÉCNICO: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.7.2. ALUNOS: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
-

4.8. REGISTO DAS ACTIVIDADES

4.8.1. ONDE SÃO REGISTADOS OS SUMÁRIOS?

- 4.8.1.1. LIVRO DE PONTO DA TURMA
-
- 4.8.1.2. LIVRO DE PONTO DA ACTIVIDADE
-
- 4.8.1.3. OUTRO: _____
-

4.9. OS MATERIAIS UTILIZADOS SÃO FORNECIDOS PELO/A:

- 4.9.1. ENTIDADE PROMOTORA
-
- 4.9.2. ENTIDADE PARCEIRA
-
- 4.9.3. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
-
- 4.9.4. ESCOLA DO 1º CEB
-
- 4.9.5. PRÓPRIO TÉCNICO DA ACTIVIDADE
-

4. 10. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS

- 4.10.1. GRELHAS DE OBSERVAÇÃO
-
- 4.10.2. LISTAS DE VERIFICAÇÃO
-
- 4.10.3. FICHAS DE AUTO-AVALIAÇÃO
-
- 4.10.4. CADERNO/DOSSIÊ DO ALUNO
-
- 4.10.5. PORTEFÓLIOS
-
- 4.10.6. OUTRO: _____
-

4.11. DIVULGAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

4.11.1. Ao(s) PROFESSOR(ES) TITULAR(ES) DE TURMA

4.11.1.A. DE QUE FORMA?

4.11.1.A.1. ORALMENTE

4.11.1.A.2. REGISTO ESCRITO

4.11.1.B. COM QUE PERIODICIDADE?

4.11.1.B.1. SEMANAL

4.11.1.B.2. MENSAL

4.11.1.B.3. NO FINAL DO PERÍODO LECTIVO

4.11.1.B.4. NO FINAL DO ANO LECTIVO

4.11.2. AOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO:

4.11.2.A. DE QUE FORMA?

4.11.2.A.1. ATRAVÉS DO(S) PROFESSOR(ES) TITULAR(ES) DE TURMA

4.11.2.A.2. DIRECTAMENTE AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO:

4.11.2.A.2.I REGISTO ESCRITO

4.11.2.A.2.II. ORALMENTE (INDIVIDUALMENTE OU EM GRUPO)

4.11.2.A.2.III. OUTRA _____

4.11.2.B. COM QUE PERIODICIDADE?

4.11.2.B.1. SEMANAL

4.11.2.B.2. MENSAL

4.11.2.B.3. NO FINAL DO PERÍODO LECTIVO

4.11.2.B.4. NO FINAL DO ANO LECTIVO

5. ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR

5.1. ARTICULAÇÃO COM O(S) PROFESSOR(ES) TITULAR(ES) DE TURMA

| | Sim | Não |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 5.1.1. PARTILHA DE INFORMAÇÃO SOBRE OS ALUNOS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.1.2. REFLEXÃO CONJUNTA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS ALUNOS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.1.3. REFLEXÃO CONJUNTA SOBRE A PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 5.1.4. PROGRAMAÇÃO DAS ACTIVIDADES (FESTAS, COMEMORAÇÕES, ETC) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.1.5. OUTRA: _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 2. ARTICULAÇÃO COM OS TÉCNICOS DAS AEC | | |
| 5.2.1. PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES DE TRABALHO | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2.2. REFLEXÃO CONJUNTA SOBRE METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2.3. PROGRAMAÇÃO DE ACTIVIDADES | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2.4. SELECÇÃO DE MATERIAIS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2.5. CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2.6. OUTRA: _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.3. ARTICULAÇÃO COM OS DOCENTES DE ENSINO DO INGLÊS DO AGRUPAMENTO | | |
| 5.2.1. PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES DE TRABALHO | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2.2. REFLEXÃO CONJUNTA SOBRE METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2.3. PROGRAMAÇÃO DE ACTIVIDADES | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2.4. OUTRA: _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. APRECIÇÃO GERAL (A PREENCHER PELO TÉCNICO DA ACTIVIDADE)

6.1. QUAIS OS PRINCIPAIS RESULTADOS OBSERVADOS?

6. 2. QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES SENTIDAS?

6. 3. QUE SOLUÇÕES FORAM ENCONTRADAS?

6. 4. SUGESTÕES

DREN

DREC

DRELVT

DREA

DREALG

A Preencher Apenas Pelos Observadores

7. DADOS DE OBSERVAÇÃO

7.1. DOCUMENTOS

| | | |
|---------------|---------------------------------|--------------------------|
| 7.1.1. | DOSSIÊ DA TURMA | <input type="checkbox"/> |
| 7.1.2. | DOSSIÊ DO PROFESSOR | <input type="checkbox"/> |
| 7.1.3. | REGISTOS DE SUMÁRIOS | <input type="checkbox"/> |
| 7.1.4. | CADERNOS / DOSSIÊS DOS ALUNOS | <input type="checkbox"/> |
| 7.1.5. | PLANIFICAÇÕES | <input type="checkbox"/> |
| 7.1.6. | REGISTOS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA | <input type="checkbox"/> |
| 7.1.7. | OUTRO: _____ | <input type="checkbox"/> |

7.2. MATERIAIS

| | | |
|----------------|----------------------------------|--------------------------|
| 7.2.1. | MANUAL | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.2. | FICHAS DE TRABALHO | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.3. | CADERNO DO ALUNO | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.4. | DICIONÁRIOS | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.5. | PUBLICAÇÕES / REVISTAS / JORNAIS | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.6. | CARTAZES / FLASHCARDS | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.7. | JOGOS | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.8. | CD/DVD – AUDIO/VIDEO | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.9. | SOFTWARE | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.10. | OUTROS: _____ | <input type="checkbox"/> |

7.3. HÁ EVIDÊNCIAS DE RECURSO ÀS TIC?

SIM

NÃO

7.4. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM OBSERVADAS (PREENCHER APENAS O QUE SE REFERE À TURMA OBSERVADA)

| | | | |
|---------------------|---------------|------------------|--------------------------|
| 1º E 2º ANOS | 7.4.1. | SONGS AND CHANTS | <input type="checkbox"/> |
| | 7.4.2. | ARTS & CRAFTS | <input type="checkbox"/> |
| | 7.4.3. | DRAMA | <input type="checkbox"/> |
| | 7.4.4. | STORIES | <input type="checkbox"/> |
| | 7.4.5. | GAMES | <input type="checkbox"/> |
| | 7.4.6. | PROJECTS | <input type="checkbox"/> |
| | 7.4.7. | OUTRAS: _____ | <input type="checkbox"/> |

| | | | |
|---------------------|---------------|-----------------------|--------------------------|
| 3º E 4º ANOS | 7.4.1. | JOGOS DE COMPREENSÃO | <input type="checkbox"/> |
| | 7.4.2. | JOGOS DE PRODUÇÃO | <input type="checkbox"/> |
| | 7.4.3. | CANÇÕES E RIMAS | <input type="checkbox"/> |
| | 7.4.4. | ROLE PLAY | <input type="checkbox"/> |
| | 7.4.5. | ACTIVIDADES CRIATIVAS | <input type="checkbox"/> |
| | 7.4.6. | HISTÓRIAS | <input type="checkbox"/> |
| | 7.4.7. | OUTRAS: _____ | <input type="checkbox"/> |

7.5. COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO (ASSINALE A(S) MAIS EVIDENCIADA(S))

| | | |
|---------------|-----------------------------------|--------------------------|
| 7.5.1. | COMPREENSÃO ORAL [OUVIR/VER] | <input type="checkbox"/> |
| 7.5.2. | COMPREENSÃO ESCRITA [LER] | <input type="checkbox"/> |
| 7.5.3. | INTERACÇÃO ORAL [OUVIR/FALAR] | <input type="checkbox"/> |
| 7.5.4. | INTERACÇÃO ESCRITA [LER/ESCREVER] | <input type="checkbox"/> |
| 7.5.5. | PRODUÇÃO ORAL [FALAR] | <input type="checkbox"/> |
| 7.5.6. | PRODUÇÃO ESCRITA [ESCREVER] | <input type="checkbox"/> |

7.6. PLANIFICAÇÃO OBSERVADA

| | | |
|---------------|---|--------------------------|
| 7.6.1. | CONTEÚDO | |
| | 7.6.1.1. DE ACORDO COM AS ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS | <input type="checkbox"/> |
| | 7.6.1.2. EVIDÊNCIAS DE ARTICULAÇÃO COM A PLANIFICAÇÃO DO PTT | <input type="checkbox"/> |
| 7.6.2. | Frequência | |
| | 7.6.2.1. SEMANAL | <input type="checkbox"/> |
| | 7.6.2.2. MENSAL | <input type="checkbox"/> |
| | 7.6.2.3. POR PERÍODO LECTIVO | <input type="checkbox"/> |
| | 7.6.2.4. ANUAL | <input type="checkbox"/> |

7.7. REGISTO DOS SUMÁRIOS DAS ACTIVIDADES REALIZADAS

| | | |
|---------------|---------------------------|--------------------------|
| 7.7.1. | TEMA(S) ABORDADO(S) | <input type="checkbox"/> |
| 7.7.2. | DESCRIÇÃO DAS ACTIVIDADES | <input type="checkbox"/> |
| 7.7.3. | REFERÊNCIA AOS MATERIAIS | <input type="checkbox"/> |

7. 8. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO OBSERVADOS

| | | |
|---------------|---------------------------|--------------------------|
| 7.8.1. | PORTEFÓLIOS | <input type="checkbox"/> |
| 7.8.2. | GRELHAS DE OBSERVAÇÃO | <input type="checkbox"/> |
| 7.8.3. | LISTAS DE VERIFICAÇÃO | <input type="checkbox"/> |
| 7.8.4. | FICHAS DE AUTO-AVALIAÇÃO | <input type="checkbox"/> |
| 7.8.5. | CADERNO / DOSSIÊ DO ALUNO | <input type="checkbox"/> |
| 7.8.6. | OUTRO: | <input type="checkbox"/> |

8. APRECIÇÃO GERAL

| | Muito adequada | Adequada | Pouco adequada | Nada adequada |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 8.1. ADEQUAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO OBSERVADA | | | | |
| 8.1.1. Aos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.1.2. Aos temas tratados | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.2. ADEQUAÇÃO DAS ACTIVIDADES | | | | |
| 8.2.1. Aos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.2.2. Aos temas tratados | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.3. ADEQUAÇÃO DAS METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS | | | | |
| 8.3.1. Aos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.3.2. Aos temas tratados | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.4. MATERIAIS | | | | |
| 8.4.1. ADEQUAÇÃO DOS MATERIAIS | | | | |
| 8.4.1.1. Aos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.4.1.2. Aos temas tratados | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.4.1.3. Às experiências de aprendizagem realizadas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.4.2. QUALIDADE GERAL DOS MATERIAIS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.4.3. QUANTIDADE DOS MATERIAIS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Muito | Razoavel-mente | Pouco | Nada |
|-------|----------------|-------|------|
|-------|----------------|-------|------|

8.5. AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGENS DOS ALUNOS CONDUZEM A:

| | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 8.5.1. Desenvolvimento de competências nos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.5.2. Desenvolvimento da autonomia e de hábitos de trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.5.3. Motivação dos alunos perante a aprendizagem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8.6. A ADEQUAÇÃO DAS INTERACÇÕES SOCIAIS NA SALA DE AULA:

| | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 8.6.1. A interacção professor-aluno conduz à criação de um ambiente favorável à aprendizagem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.2.2. A interacção entre pares (aluno-aluno) propicia o desenvolvimento das actividades no sentido da construção do saber | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8.7. CULTURA DE ESCOLA

8.7.1. O PROJECTO REVELA SOLUÇÕES QUE CONDUZEM A

| | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 8.7.1.1. Articulação entre ciclos de escolaridade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.7.1.2. Flexibilidade organizacional (espaços, tempos) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.7.1.3. Cultura de colaboração | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. COMO QUALIFICA A AULA? (ASSINALE A RESPOSTA QUE CORRESPONDE À SUA APECIAÇÃO

SENDO: 6 – EXCELENTE; 5 – MUITO BOM; 4 – BOM; 3 - RAZOÁVEL; 2 – FRACO; 1 – MUITO FRACO)

| | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|

10. PONTOS FORTES/PRÁTICAS DE SUCESSO (METODOLOGIAS, ESTRATÉGIAS, MATERIAIS...)

11. PONTOS FRACOS/DIFICULDADES DE CONCRETIZAÇÃO (METODOLOGIAS, ESTRATÉGIAS, MATERIAIS...)

12. RECOMENDAÇÕES

DREN

DREC

DRELV

DREA

DREALG

| As/os TÉCNICAS/os | As/os PERITAS/os |
|-------------------|------------------|
| • | • |
| • | • |

Visita de Acompanhamento

Questionário ao Técnico de Actividade Física e Desportiva

CÓDIGO N.º _____ TURMA: _____ DATA VISITA: _____ 1ª VISITA 2ª VISITA

1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

1.1. TURMA CONSTITUIDA POR ALUNOS ORIUNDOS DE VÁRIAS TURMAS:

SIM (*) NÃO

(*) INDIQUE O Nº DE TURMAS DE ORIGEM DOS ALUNOS:

1.2. NÚMERO DE ALUNOS POR ANO DE ESCOLARIDADE:

| ANO DE ESCOLARIDADE | 1º | 2º | 3º | 4º |
|---------------------|----|----|----|----|
| Nº DE ALUNOS | | | | |

1.3. ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE) DE CARÁCTER PROLONGADO

SIM (*) NÃO

(*) INDIQUE O Nº DE ALUNOS COM NEE:

1.4. HORÁRIO DA TURMA

TURMA COM FLEXIBILIZAÇÃO DE HORÁRIO

SIM (*) NÃO

(*) INDIQUE O Nº DE
MINUTOS SEMANAIS

| | |
|---|--|
| 1.4.1. ANTES DA ACTIVIDADE LECTIVA | |
| 1.4.2. DURANTE A ACTIVIDADE LECTIVA | |
| 1.4.3. APÓS A ACTIVIDADE LECTIVA DA MANHÃ, ANTES DO ALMOÇO (REGIME NORMAL) | |
| 1.4.4. ANTES DA ACTIVIDADE LECTIVA DA TARDE APÓS O ALMOÇO (REGIME NORMAL) | |
| 1.4.5. APÓS A ACTIVIDADE LECTIVA | |

2. TÉCNICO RESPONSÁVEL

2.1. HABILITAÇÃO ACADÉMICA (CONSIDERAR O ÚLTIMO GRAU ADQUIRIDO)

| | | |
|-------|--------------------|--------------------------|
| 2.1.1 | 12.º ANO | <input type="checkbox"/> |
| . | | |
| 2.1.2 | BACHARELATO EM... | <input type="checkbox"/> |
| . | | |
| 2.1.3 | D.E.S.E. EM... | <input type="checkbox"/> |
| . | | |
| 2.1.4 | LICENCIATURA EM... | <input type="checkbox"/> |
| . | | |
| 2.1.5 | MESTRADO EM... | <input type="checkbox"/> |
| . | | |
| 2.1.6 | DOUTORAMENTO EM... | <input type="checkbox"/> |
| . | | |

2.2. HABILITAÇÃO/FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ESPECIALIZADA PARA A ACTIVIDADE PROFISSIONAL

| | | |
|-------|--|--------------------------|
| 2.2.1 | ESTÁGIO INTEGRADO NA FORMAÇÃO INICIAL EM | <input type="checkbox"/> |
| . | | |
| 2.2.2 | PROFISSIONALIZAÇÃO EM EXERCÍCIO EM... | <input type="checkbox"/> |
| . | | |
| 2.2.3 | CURSO DE FORMAÇÃO ESPECIALIZADA EM... .. | <input type="checkbox"/> |
| . | | |
| 2.2.4 | C.E.S.E EM | <input type="checkbox"/> |
| . | | |
| 2.2.5 | DIPLOMADO/CERTIFICADO EM... | <input type="checkbox"/> |
| . | | |
| 2.2.6 | OUTRA: | <input type="checkbox"/> |
| . | | |

2.3. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA ANTERIOR

SIM (*) NÃO

| | | |
|-----------------|---|--------------------------|
| (*) ESPECIFICAR | | |
| 2.3.1. | EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE NO PROGRAMA AEC | <input type="checkbox"/> |
| 2.3.2. | PROFESSOR COADJUVANTE EM EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA (1.º CICLO) | <input type="checkbox"/> |
| 2.3.3. | PROFESSOR TITULAR DE TURMA (1.º CICLO) | <input type="checkbox"/> |
| 2.3.4. | PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA (2.º, 3.º CICLOS OU SECUNDÁRIO) | <input type="checkbox"/> |
| 2.3.5. | PROFESSOR DE DESPORTO ESCOLAR | <input type="checkbox"/> |
| 2.3.6. | ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM... | <input type="checkbox"/> |
| 2.3.7. | ANIMADOR EM ATELIÊS/ATL EM CONTEXTO ESCOLAR | <input type="checkbox"/> |

2.3.8. ANIMADOR EM ATELIÊS/ATL NOUTROS CONTEXTOS: _____

2.3.9. OUTRA. QUAL? _____

2.4. FORMAÇÃO CONTÍNUA

| 2.4.1. FREQUÊNCIA DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO NA ÁREA DA ACTIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA (ESPECIFICAR) | TOTAL HORAS |
|---|-------------|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

2.5. HORÁRIO DO TÉCNICO

2.5.1. QUAL O NÚMERO TOTAL DE MINUTOS SEMANAIS DE ACTIVIDADE _____

2.5.2. COMO SE DISTRIBUI O SEU HORÁRIO?

2.5.2.1. NUMA ESCOLA

2.5.2.2. EM MAIS DO QUE UMA ESCOLA DO MESMO AGRUPAMENTO

2.5.2.3. EM ESCOLAS DE AGRUPAMENTOS DIFERENTES

2.6. TIPO DE VINCULO LABORAL

2.6.1. CONTRATO DE TRABALHO A TERMO RESOLUTIVO COM A ENTIDADE PROMOTORA

2.6.2. CONTRATO DE TRABALHO A TERMO RESOLUTIVO COM A ENTIDADE PARCEIRA

2.6.3. FUNCIONÁRIO DA ENTIDADE PROMOTORA

2.6.4. FUNCIONÁRIO DA ENTIDADE PARCEIRA

2.6.5. OUTRA. QUAL? _____

3. RECURSOS FÍSICOS UTILIZADOS

3.1. ESPAÇOS UTILIZADOS

3.1.1. Ginásio

3.1.2. Campo de Jogos

3.1.3. Sala Polivalente

3.1.4. Refeitório

3.1.5. Sala de aula

3.1.6. Recreio/Espaços exteriores

3.1.7. Outro: _____

| | SIM | NÃO |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 3.2. O ESPAÇO PERTENCE AO ESTABELECIMENTO DE ENSINO/AGRUPAMENTO? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3. CONSIDERA QUE O ESPAÇO É ADEQUADO? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. COMPONENTE PEDAGÓGICA

4.1. CONHECIMENTO DAS ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS

SIM (*) **Não**

(*) Importância para a prática Pedagógica

MUITA ALGUMA POUCA NENHUMA

4.2. UTILIZA AS ORIENTAÇÕES

SEMPRE FREQUENTEMENTE RARAMENTE NUNCA

4.3. DOCUMENTOS QUE ORIENTAM A PRÁTICA

| | |
|---|--------------------------|
| 4.3.1. ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS | <input type="checkbox"/> |
| 4.3.2. PROGRAMA PRÉ-CONCEBIDO PELA ENTIDADE PARA A QUAL PRESTA SERVIÇO | <input type="checkbox"/> |
| 4.3.3. PROGRAMA DE EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA DO 1.º CICLO | <input type="checkbox"/> |
| 4.3.4. CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO – COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS | <input type="checkbox"/> |
| 4.3.5. PROJECTO CURRICULAR DE TURMA | <input type="checkbox"/> |
| 4.3.6. PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA | <input type="checkbox"/> |
| 4.3.7. PROJECTO CURRICULAR DE AGRUPAMENTO | <input type="checkbox"/> |
| 4.3.8. OUTROS (ESPECIFICAR) _____ | <input type="checkbox"/> |

4.4. ACTIVIDADES QUE REALIZA

| | SEMPRE | FREQUENTE- MENTE | RARAMENTE | NUNCA |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4.4.1. PERÍCIAS E MANIPULAÇÕES | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.4.2. DESLOCAMENTOS E EQUILÍBRIOS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.4.3. JOGOS PRÉ-DESPORTIVOS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.4.4. FUTEBOL | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.4.5. VOLEIBOL | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.4.6. GINÁSTICA: | | | | |
| 4.4.6.1. SOLO | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.4.6.2. APARELHOS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4.4.6.3. RÍTMICA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.4.7. PATINAGEM | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.4.8. RAQUETAS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.4.9. ACT. RÍTMICAS E EXPRESSIVAS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.4.10. NATAÇÃO | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.4.11. ACT. DE EXPLORAÇÃO DA NATUREZA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.4.12. Outras: _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4.5. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DESENVOLVIDAS (assinalar as 3 mais evidenciadas)

| | |
|--|--------------------------|
| 4.5.1. EXERCÍCIO INDIVIDUAL | <input type="checkbox"/> |
| 4.5.2. EXERCÍCIOS EM GRUPO | <input type="checkbox"/> |
| 4.5.3. SEQUÊNCIAS DE HABILIDADES E COREOGRAFIAS | <input type="checkbox"/> |
| 4.5.4. SITUAÇÕES DE JOGO | <input type="checkbox"/> |
| 4.5.5. SITUAÇÕES DE EXPLORAÇÃO DE MOVIMENTO | <input type="checkbox"/> |
| 4.5.6. OUTRAS: _____ | <input type="checkbox"/> |

4.6. COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS (ASSINALAR AS 3 MAIS EVIDENCIADAS)

| | |
|--|--------------------------|
| 4.6.1. COOPERAÇÃO COM APLICAÇÃO DE REGRAS E PRINCÍPIOS DE CORDIALIDADE E RESPEITO | <input type="checkbox"/> |
| 4.6.2. PARTICIPAÇÃO | <input type="checkbox"/> |
| 4.6.3. CAPACIDADES CONDICIONAIS E COORDENATIVAS | <input type="checkbox"/> |
| 4.6.4. REALIZAÇÃO DE ACÇÕES BÁSICAS DE DESLOCAMENTO | <input type="checkbox"/> |
| 4.6.5. REALIZAÇÃO DE HABILIDADES BÁSICAS E ACÇÕES TÉCNICO-TÁCTICAS FUNDAMENTAIS | <input type="checkbox"/> |

4.7. AS COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO GLOBAL DO ALUNO

MUITO ALGUM POUCO NADA

4.8. RECURSO ÀS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

| | SEMPRE | FREQUENTEMENTE | RARAMENTE | NUNCA |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4.7.1. TÉCNICO: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.7.2. ALUNOS: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4.9. REGISTO DAS ACTIVIDADES

4.9.1. ONDE SÃO REGISTADOS OS SUMÁRIOS?

4.9.1.1. LIVRO DE PONTO DA TURMA

4.9.1.2. LIVRO DE PONTO DA ACTIVIDADE

4.9.1.3. OUTRO: _____

4.10. OS MATERIAIS UTILIZADOS SÃO FORNECIDOS PELO/A:

4.10.1. ENTIDADE PROMOTORA

4.10.2. ENTIDADE PARCEIRA

4.10.3. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

4.10.4. ESCOLA DO 1º CEB

4.10.5. PRÓPRIO TÉCNICO DA ACTIVIDADE

4.11. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS

4.11.1. GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

4.11.2. LISTAS DE VERIFICAÇÃO

4.11.3. FICHAS DE AUTO-AVALIAÇÃO

4.11.4. CADERNO/DOSSIÊ DO ALUNO

4.11.5. PORTEFÓLIOS

4.11.6. OUTRO: _____

4.12. DIVULGAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

4.12.1. Ao(s) PROFESSOR(ES) TITULAR(ES) DE TURMA

4.12.1.A. DE QUE FORMA?

4.12.1.A.1. ORALMENTE

4.12.1.A.2. REGISTO ESCRITO

4.12.1.B. COM QUE PERIODICIDADE?

4.12.1.B.1. SEMANAL

4.12.1.B.2. MENSAL

4.12.1.B.3. NO FINAL DO PERÍODO LECTIVO

4.12.1.B.4. NO FINAL DO ANO LECTIVO

4.12.2. AOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO:**4.12.2.A. DE QUE FORMA?**

4.12.2.A.1. ATRAVÉS DO(S) PROFESSOR(ES) TITULAR(ES) DE TURMA

4.12.2.A.2. DIRECTAMENTE AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO:

4.12.2.A.2.I REGISTO ESCRITO

4.12.2.A.2.II. ORALMENTE (INDIVIDUALMENTE OU EM GRUPO)

4.12.1.A.2.III. OUTRA. _____

4.12.2.B. COM QUE PERIODICIDADE?

4.12.2.B.1. SEMANAL

4.12.2.B.2. MENSAL

4.12.2.B.3. NO FINAL DO PERÍODO LECTIVO

4.12.2.B.4. NO FINAL DO ANO LECTIVO

5. ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR**5.1. ARTICULAÇÃO COM O(S) PROFESSOR(ES) TITULAR(ES) DE TURMA**

| | SIM | NÃO |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 5.1.1. PARTILHA DE INFORMAÇÃO SOBRE OS ALUNOS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.1.2. REFLEXÃO CONJUNTA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS ALUNOS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.1.3. REFLEXÃO CONJUNTA SOBRE A PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.1.4. PROGRAMAÇÃO DAS ACTIVIDADES (FESTAS, COMEMORAÇÕES, ETC) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.1.5. OUTRA: _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5.2. ARTICULAÇÃO COM OS TÉCNICOS DAS AEC

| | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 5.2.1. PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES DE TRABALHO | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2.2. REFLEXÃO CONJUNTA SOBRE METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2.3. PROGRAMAÇÃO DE ACTIVIDADES | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2.4. SELECÇÃO DE MATERIAIS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2.5. CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2.6. OUTRA: _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5.3. ARTICULAÇÃO COM OS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO AGRUPAMENTO

| | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 5.3.1. PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES DE TRABALHO | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.3.2. REFLEXÃO CONJUNTA SOBRE METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 5.3.3. PROGRAMAÇÃO DE ACTIVIDADES | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.3.4. OUTRA: _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. APRECIÇÃO GERAL (A PREENCHER PELO TÉCNICO DA ACTIVIDADE)

6.1. QUAIS OS PRINCIPAIS RESULTADOS OBSERVADOS?

6.2. QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES SENTIDAS?

6.3. QUE SOLUÇÕES FORAM ENCONTRADAS?

6.4. SUGESTÕES

DREN

DREC

DRELV

DREA

DREALG

A Preencher Apenas Pelos Observadores

7. DADOS DE OBSERVAÇÃO

7.1. DOCUMENTOS

- | | | |
|--------|---------------------------------|--------------------------|
| 7.1.1. | DOSSIÊ DA TURMA | <input type="checkbox"/> |
| 7.1.2. | DOSSIÊ DO PROFESSOR | <input type="checkbox"/> |
| 7.1.3. | REGISTOS DE SUMÁRIOS | <input type="checkbox"/> |
| 7.1.4. | CADERNOS /DOSSIÊS DOS ALUNOS | <input type="checkbox"/> |
| 7.1.5. | PLANIFICAÇÕES | <input type="checkbox"/> |
| 7.1.6. | REGISTOS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA | <input type="checkbox"/> |
| 7.1.7. | OUTRO: _____ | <input type="checkbox"/> |

7.2. MATERIAIS

- | | | |
|---------|---------------------------|--------------------------|
| 7.2.1. | CD/DVD – AUDIO | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.2. | ARCOS | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.3. | APARELHOS | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.4. | BANCO SUECO | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.5. | BOLAS (DIVERSOS TIPOS) | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.6. | COLCHÕES | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.7. | COLETES | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.8. | CONES/PINOS/SINALIZADORES | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.9. | CORDAS | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.10. | PATINS | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.11. | RAQUETAS | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.12. | PLANOS INCLINADOS | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.13. | REDES | <input type="checkbox"/> |
| 7.2.14. | OUTRO: _____ | <input type="checkbox"/> |

7.3. HÁ EVIDÊNCIAS DE RECURSO ÀS TIC?

SIM

NÃO

7.4. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM OBSERVADAS

| | | |
|--------|--|--------------------------|
| 7.4.1. | EXERCÍCIO INDIVIDUAL | <input type="checkbox"/> |
| 7.4.2. | EXERCÍCIOS EM GRUPO | <input type="checkbox"/> |
| 7.4.3. | SEQUÊNCIAS DE HABILIDADES E COREOGRAFIAS | <input type="checkbox"/> |
| 7.4.4. | SITUAÇÕES DE JOGO | <input type="checkbox"/> |
| 7.4.5. | SITUAÇÕES DE EXPLORAÇÃO DE MOVIMENTO | <input type="checkbox"/> |
| 7.4.6. | OUTRAS: _____ | <input type="checkbox"/> |

7.5. COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS

| | | |
|--------|--|--------------------------|
| 7.5.1. | COOPERAÇÃO COM APLICAÇÃO DE REGRAS E PRINCÍPIOS DE CORDIALIDADE E RESPEITO | <input type="checkbox"/> |
| 7.5.2. | PARTICIPAÇÃO | <input type="checkbox"/> |
| 7.5.3. | CAPACIDADES CONDICIONAIS E COORDENATIVAS | <input type="checkbox"/> |
| 7.5.4. | REALIZAÇÃO DE ACÇÕES BÁSICAS DE DESLOCAMENTO | <input type="checkbox"/> |
| 7.5.5. | REALIZAÇÃO DE HABILIDADES BÁSICAS E ACÇÕES TÉCNICO-TÁCTICAS FUNDAMENTAIS | <input type="checkbox"/> |

7.6. PLANIFICAÇÃO OBSERVADA

7.6.1. CONTEÚDO

| | | |
|----------|---|--------------------------|
| 7.6.1.1. | DE ACORDO COM AS ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS | <input type="checkbox"/> |
| 7.6.1.2. | EVIDÊNCIAS DE ARTICULAÇÃO COM A PLANIFICAÇÃO DO PTT | <input type="checkbox"/> |

7.6.2. Frequência

| | | |
|----------|---------------------|--------------------------|
| 7.6.2.1. | SEMANAL | <input type="checkbox"/> |
| 7.6.2.2. | MENSAL | <input type="checkbox"/> |
| 7.6.2.3. | POR PERÍODO LECTIVO | <input type="checkbox"/> |
| 7.6.2.4. | ANUAL | <input type="checkbox"/> |

7.7. REGISTO DOS SUMÁRIOS DAS ACTIVIDADES REALIZADAS

| | | |
|--------|---------------------------|--------------------------|
| 7.7.1. | TEMA(S) ABORDADO(S) | <input type="checkbox"/> |
| 7.7.2. | DESCRIÇÃO DAS ACTIVIDADES | <input type="checkbox"/> |
| 7.7.3. | REFERÊNCIA AOS MATERIAIS | <input type="checkbox"/> |

7.8 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO OBSERVADOS

| | | |
|--------|---------------------------|--------------------------|
| 7.8.1. | PORTEFÓLIOS | <input type="checkbox"/> |
| 7.8.2. | GRELHAS DE OBSERVAÇÃO | <input type="checkbox"/> |
| 7.8.3. | LISTAS DE VERIFICAÇÃO | <input type="checkbox"/> |
| 7.8.4. | FICHAS DE AUTO-AVALIAÇÃO | <input type="checkbox"/> |
| 7.8.5. | CADERNO / DOSSIÊ DO ALUNO | <input type="checkbox"/> |
| 7.8.6. | OUTRO: _____ | <input type="checkbox"/> |

8. APRECIÇÃO GERAL

| | Muito adequada | Adequada | Pouco adequada | Nada adequada |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 8.1. ADEQUAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO OBSERVADA | | | | |
| 8.1.1. Aos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.1.2. Aos temas tratados | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.2. ADEQUAÇÃO DAS ACTIVIDADES | | | | |
| 8.2.1. Aos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.2.2. Aos temas tratados | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.3. ADEQUAÇÃO DAS METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS | | | | |
| 8.3.1. Aos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.3.2. Aos temas tratados | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.4. MATERIAIS | | | | |
| 8.4.1. ADEQUAÇÃO DOS MATERIAIS | | | | |
| 8.4.1.1. Aos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.4.1.2. Aos temas tratados | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.4.1.3. Às experiências de aprendizagem realizadas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.4.2. QUALIDADE GERAL DOS MATERIAIS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.4.3. QUANTIDADE DOS MATERIAIS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.5. AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGENS DOS ALUNOS CONDUZEM A: | | | | |
| 8.5.1. Desenvolvimento de competências nos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.5.2. Desenvolvimento da autonomia e de hábitos de trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.5.3. Motivação dos alunos perante a aprendizagem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8.6. A ADEQUAÇÃO DAS INTERACÇÕES SOCIAIS NA SALA DE AULA:

8.6.1. A interacção professor-aluno conduz à criação de um ambiente favorável à aprendizagem

8.6.2. A interacção entre pares (aluno-aluno) propicia o desenvolvimento das actividades no sentido da construção do saber

8.7. CULTURA DE ESCOLA

8.7.1. O PROJECTO REVELA SOLUÇÕES QUE CONDUZEM A

8.7.1.1. Articulação entre ciclos de escolaridade

8.7.1.2. Flexibilidade organizacional (espaços,tempos)

8.7.1.3. Cultura de colaboração

9. COMO QUALIFICA A AULA? (ASSINALE A RESPOSTA QUE CORRESPONDE À SUA APRECIÇÃO

SENDO: 6 – EXCELENTE; 5 – MUITO BOM; 4 – BOM; 3 - RAZOÁVEL; 2 – FRACO; 1 – MUITO FRACO)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|

10. PONTOS FORTES/PRÁTICAS DE SUCESSO (METODOLOGIAS, ESTRATÉGIAS, MATERIAIS...)

11. PONTOS FRACOS/DIFICULDADES DE CONCRETIZAÇÃO (METODOLOGIAS, ESTRATÉGIAS, MATERIAIS...)

12. RECOMENDAÇÕES

DREN

DREC

DRELVT

DREA

DREALG

| As/os TÉCNICAS/os | As/os PERITAS/os |
|-------------------|------------------|
| • • | • • |

ANEXO 4

VISITA DE ACOMPANHAMENTO
Questionário ao Professor Titular de Turma

 CÓDIGO N.º TURMA: DATA VISITA: 1ª VISITA 2ª VISITA
1. CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL
1.1. EXERCÍCIO DE ANTERIORES FUNÇÕES DOCENTES/PEDAGÓGICAS, PARA ALÉM DE PROFESSOR(A) TITULAR DE TURMA

 SIM (*)

 NÃO

(*) ESPECIFICAR

| | | |
|---------------|---|--------------------------|
| 1.1.1. | DOCENTE DE APOIO EDUCATIVO | <input type="checkbox"/> |
| 1.1.2. | DOCENTE DOS 2.º OU 3.º CICLOS E SECUNDÁRIO | <input type="checkbox"/> |
| 1.1.3. | DOCENTE COADJUVANTE NO 1.º CICLO | <input type="checkbox"/> |
| 1.1.4. | DOCENTE DE ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR | <input type="checkbox"/> |
| 1.1.5. | OUTRA. QUAL? | <input type="checkbox"/> |

1.2. EXERCÍCIO DE OUTRAS FUNÇÕES

 NO PRESENTE ANO
LECTIVO

| | | |
|----------------|---------------------------------------|--------------------------|
| 1.2.1. | COORDENADOR DE DEPARTAMENTO DO 1º CEB | <input type="checkbox"/> |
| 1.2.2. | COORDENADOR DE OUTRAS ESTRUTURAS | <input type="checkbox"/> |
| 1.2.3. | COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO | <input type="checkbox"/> |
| 1.2.4. | DIRECTOR DE ESCOLA | <input type="checkbox"/> |
| 1.2.5. | SUBDIRECTOR DE ESCOLA | <input type="checkbox"/> |
| 1.2.6. | ADJUNTO DO DIRECTOR | <input type="checkbox"/> |
| 1.2.7. | ASSESSOR TÉCNICO-PEDAGÓGICO | <input type="checkbox"/> |
| 1.2.8. | MEMBRO DO CONSELHO GERAL | <input type="checkbox"/> |
| 1.2.9. | PRESIDENTE DO CONSELHO GERAL | <input type="checkbox"/> |
| 1.2.10. | OUTRA. QUAL? | <input type="checkbox"/> |

2. ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR – APOIO AO ESTUDO
2.1. EXERCE FUNÇÕES DE APOIO AO ESTUDO?

 SIM (1)

 NÃO (2)

(1) Continuar para as questões seguintes

(2) Avançar para o ponto 3.

2.2. CONSTITUIÇÃO DA TURMA DE APOIO AO ESTUDO

| | | |
|---------------|---|--------------------------|
| 2.2.1. | APENAS ALUNOS DA TURMA DE QUE É PROFESSOR TITULAR | <input type="checkbox"/> |
| 2.2.2. | ALUNOS DA TURMA DE QUE É PROFESSOR TITULAR E DE OUTRAS TURMAS | <input type="checkbox"/> |
| 2.2.3. | APENAS ALUNOS DE OUTRAS TURMAS | <input type="checkbox"/> |

2.3. NÚMERO DE ALUNOS DA TURMA DE APOIO AO ESTUDO

| ANO DE ESCOLARIDADE | 1.º ANO | 2.º ANO | 3.º ANO | 4.º ANO |
|----------------------------|---------|---------|---------|---------|
| Nº DE ALUNOS | | | | |

2.4. ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE) DE CARÁCTER PROLONGADO NA TURMA DE APOIO AO ESTUDOSIM (*)NÃO (*) INDIQUE O Nº DE ALUNOS COM NEE: **2.5. DURAÇÃO E HORÁRIO DA TURMA DE APOIO AO ESTUDO**

(*) INDIQUE O Nº DE (X) POR SEMANA

| | |
|--|--------------------------|
| 2.5.1 ANTES DA ACTIVIDADE LECTIVA | <input type="checkbox"/> |
| 2.5.2 DURANTE A ACTIVIDADE LECTIVA | <input type="checkbox"/> |
| 2.5.3 APÓS A ACTIVIDADE LECTIVA DA MANHÃ, ANTES DO ALMOÇO (REGIME NORMAL) | <input type="checkbox"/> |
| 2.5.4 ANTES DA ACTIVIDADE LECTIVA DA TARDE APÓS O ALMOÇO (REGIME NORMAL) | <input type="checkbox"/> |
| 2.5.5 APÓS A ACTIVIDADE LECTIVA | <input type="checkbox"/> |

2.6. ACTIVIDADES E ESTRATÉGIAS DE APOIO AO ESTUDO (NUMERAR POR ORDEM DE PRIORIDADE. 1 - MAIOR PRIORIDADE)

| | |
|--|--------------------------|
| 2.6.1. REALIZAÇÃO DE TRABALHOS DE CASA | <input type="checkbox"/> |
| 2.6.2. CONSOLIDAÇÃO DAS APRENDIZAGENS PELA APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ESTUDO | <input type="checkbox"/> |
| 2.6.3. OUTRA. QUAL? | <input type="checkbox"/> |

2.7 ESPAÇOS UTILIZADOS

| | |
|--|--------------------------|
| 2.7.1. SALA DE AULA | <input type="checkbox"/> |
| 2.7.2. BIBLIOTECA / CENTRO DE RECURSOS | <input type="checkbox"/> |
| 2.7.3. GABINETE / SALA DE REUNIÕES / SALA POLIVALENTE | <input type="checkbox"/> |
| 2.7.4. AUDITÓRIO | <input type="checkbox"/> |
| 2.7.5. GINÁSIO | <input type="checkbox"/> |
| 2.7.6. REFEITÓRIO | <input type="checkbox"/> |
| 2.7.7. RECREIO/ESPAÇOS EXTERIORES | <input type="checkbox"/> |
| 2.7.8. OUTRO: _____ | <input type="checkbox"/> |

| | Sim | Não |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 2.7.9. ESTE ESPAÇO PERTENCE AO ESTABELECIMENTO DE ENSINO/AGRUPAMENTO? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.7.10. CONSIDERA QUE O ESPAÇO É ADEQUADO? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.8. MATERIAIS UTILIZADOS PARA APOIO AO ESTUDO (Indicar por ordem de maior frequência de utilização: 1 – mais utilizado)

| | |
|--|--------------------------|
| 2.8.1. MANUAIS | <input type="checkbox"/> |
| 2.8.2. FICHAS DE TRABALHO | <input type="checkbox"/> |
| 2.8.3. CADERNOS DIÁRIOS | <input type="checkbox"/> |
| 2.8.4. DICIONÁRIOS | <input type="checkbox"/> |
| 2.8.5. PUBLICAÇÕES / REVISTAS / JORNAIS | <input type="checkbox"/> |
| 2.8.6. CARTAZES / POSTERS | <input type="checkbox"/> |
| 2.8.7. JOGOS | <input type="checkbox"/> |
| 2.8.8. CD/DVD/CASSETE – AUDIO / CASSETE – VIDEO | <input type="checkbox"/> |
| 2.8.9. SOFTWARE | <input type="checkbox"/> |
| 2.8.10. OUTRO: _____ | <input type="checkbox"/> |

2.9. RECURSO ÀS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

| | SEMPRE | FREQUENTEMENTE | RARAMENTE | NUNCA |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2.9.1. TÉCNICO: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.9.2. ALUNOS: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.10. ONDE SÃO REGISTADOS OS SUMÁRIOS?

| | |
|---|--------------------------|
| 2.10.1. LIVRO DE PONTO DA TURMA | <input type="checkbox"/> |
| 2.10.2. LIVRO DE PONTO DA ACTIVIDADE | <input type="checkbox"/> |
| 2.10.3. OUTRO: _____ | <input type="checkbox"/> |

2.11. ARTICULAÇÃO COM OUTROS PROFESSORES DE APOIO AO ESTUDO

| | Sim | Não |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 2.11.1. PARTILHA DE MATERIAIS E RECURSOS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.11.2. PROGRAMAÇÃO DE ACTIVIDADES | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.11.3. OUTRAS. QUAIS? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. 12. QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES SENTIDAS NO APOIO AO ESTUDO?

2.13. QUE SOLUÇÕES FORAM ENCONTRADAS?

2.14. SUGESTÕES

3. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA DAS ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

3.1. RECEBEU ORIENTAÇÕES DO CONSELHO PEDAGÓGICO OU EXECUTIVO PARA O EXERCÍCIO DE SUPERVISÃO DAS AEC?

SIM

NÃO

3.2. FORAM DISCUTIDAS EM CONSELHO DE DOCENTES QUESTÕES RELACIONADAS COM A SUPERVISÃO DAS AEC?

SIM (*)

NÃO

(*) Que decisões foram tomadas?

3.3. CONHECE AS ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS PARA AS AEC?

| | SIM | NÃO |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 3.3.1. ACTIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3.2. INGLÊS (1.º E 2.º ANOS) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3.3. INGLÊS (3.º E 4.º ANOS) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3.4. ENSINO DA MÚSICA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3.4. COM QUE PERIODICIDADE FAZ:

| | SEMANAL | MENSAL | POR PERÍODO LECTIVO | ANUAL |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3.4.1. SUPERVISÃO | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.4.2. PROGRAMAÇÃO | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.4.3. ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.4.4. AVALIAÇÃO | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3.5. COMO TEM SIDO REALIZADA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA DAS AEC?

| | | ING | MÚS | AFD | OUTRA |
|---|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3.5.1. REUNIÕES DE TRABALHO | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.5.2. ELABORAÇÃO DE RELATÓRIOS INTERMÉDIOS | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.5.3. OBSERVAÇÃO DE ACTIVIDADES | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.5.4. ENTREVISTAS / QUESTIONÁRIOS | 3.5.4.1. AOS TÉCNICOS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 3.5.4.2. AOS ALUNOS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 3.5.4.3. AOS PAIS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.5.5. OUTRA. QUAL? | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3.6. COMO FOI ESTRUTURADO O TRABALHO COM O(S) TÉCNICO(S) DAS AEC

| | ING | MÚS | AFD | OUTRA |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3.6.1. REUNIÃO POR CONVOCATÓRIA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.6.2. ENCONTROS INFORMAIS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.6.3. PARTILHA DE DOCUMENTOS RELACIONADOS COM A PROGRAMAÇÃO | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.6.4. OUTRA. QUAL? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3.7. COMO FOI FEITA A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA COM O(S) TÉCNICO(S) DAS AEC

| | ING | MÚS | AFD | OUTRA |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3.7.1. PARTILHA DE INFORMAÇÃO SOBRE OS ALUNOS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.7.2. PARTILHA DE INFORMAÇÃO ESPECIFICAMENTE SOBRE CASOS DE ALUNOS COM NEE (CASO EXISTAM NA TURMA) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.7.3. REFLEXÃO CONJUNTA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS ALUNOS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.7.4. REFLEXÃO CONJUNTA SOBRE METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3.7.5. CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.7.6. CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.7.7. OUTRA. QUAL? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3.8. COMO FORAM AVALIADAS AS AEC

| | ING | Mús | AFD | OUTRA |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3.8.1. ELABORAÇÃO DE RELATÓRIO GLOBAL | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.8.2. ELABORAÇÃO DE RELATÓRIO POR ACTIVIDADE | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.8.3. OUTRA. (ESPECIFICAR - POR ACTIVIDADE) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

INGLÊS:

MÚSICA:

AFD:

OUTRA:

| | SIM | NÃO |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 3. 9. FOI REALIZADA REUNIÃO COM OS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO EXCLUSIVAMENTE SOBRE AS AEC? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.10. FOI REALIZADA REUNIÃO COM OS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SENDO AS AEC UM DOS ASSUNTOS ABORDADOS? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3.11. APRECIÇÃO GLOBAL

3. 11.1. QUAIS OS PRINCIPAIS RESULTADOS OBSERVADOS?

3. 11.2. QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES SENTIDAS?

3.11.3. QUE SOLUÇÕES FORAM ENCONTRADAS?

3.11.4. SUGESTÕES

DREN DREC DRELVT DREA DREALG

ANEXO 5

VISITA DE ACOMPANHAMENTO.

Código N.º _____

Síntese e Recomendações

Após a realização da Visita de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) realizada na EB1 _____ no(s) dia(s) __ e __ de _____ de ____ a partir das observações realizadas nos diferentes contextos da visita, registam-se algumas considerações sobre o desenvolvimento das actividades, nomeadamente ao nível de alguns aspectos organizacionais, dos espaços e recursos físicos utilizados, da componente pedagógico-didáctica e da articulação curricular.

No que diz respeito aos **aspectos organizacionais** evidencia-se:

| | Muito adequada | Adequada | Pouco adequado | Nada adequado |
|--------------------------------------|----------------|----------|----------------|---------------|
| Horário de funcionamento | | | | |
| Mobilização de espaços | | | | |
| Mobilização de recursos materiais | | | | |
| Mobilização de recursos humanos | | | | |
| Articulação entre parceiros | | | | |
| Mobilização dos Pais e Enc. Educação | | | | |

Pontos Fortes:

-
-

Pontos Fracos:

-
-

Quanto aos **recursos físicos utilizados** pelos professores das AEC, considera-se que:

| | INGLÊS | | | | ENSINO DA MÚSICA | | | | ACTIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA | | | | OUTRAS | | | |
|--------------------------------|--------|---|---|---|------------------|---|---|---|--------------------------------|---|---|---|--------|---|---|---|
| | M | A | P | N | M | A | P | N | M | A | P | N | M | A | P | N |
| ADEQUAÇÃO DOS ESPAÇOS | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ADEQUAÇÃO DOS MATERIAIS | | | | | | | | | | | | | | | | |
| QUANTIDADE GERAL DOS MATERIAIS | | | | | | | | | | | | | | | | |

Pontos Fortes:

-
-

VISITA DE ACOMPANHAMENTO.
Pontos Fracos:

-
-

Na componente **pedagógico-didáctica** considera-se que:

| | INGLÊS | | | | ENSINO DA MÚSICA | | | | ACTIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA | | | | OUTRA: | | | |
|--|--------|---|---|---|------------------|---|---|---|--------------------------------|---|---|---|--------|---|---|---|
| | M | A | P | N | M | A | P | N | M | A | P | N | M | A | P | N |
| ADEQUAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ADEQUAÇÃO DAS ACTIVIDADES | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ADEQUAÇÃO DAS METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS: | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ADEQUAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGENS DOS ALUNOS EVIDENCIAM: | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ADEQUAÇÃO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA SALA DE AULA: | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CULTURA DE ESCOLA | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Articulação entre ciclos de escolaridade | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Flexibilidade organizacional (espaços, tempos) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Colaboração entre docentes | | | | | | | | | | | | | | | | |

Pontos Fortes:

-
-

Pontos Fracos:

-
-

No que diz respeito à **articulação pedagógica e curricular** considera-se que:

| | INGLÊS | | | | ENSINO DA MÚSICA | | | | ACTIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA | | | | OUTRA: | | | |
|--|--------|---|---|---|------------------|---|---|---|--------------------------------|---|---|---|--------|---|---|---|
| | M | A | P | N | M | A | P | N | M | A | P | N | M | A | P | N |
| ARTICULAÇÃO PTT / TÉCNICOS DAS AEC | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Partilha de informação sobre os alunos | | | | | | | | | | | | | | | | |
| REFLEXÃO CONJUNTA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS ALUNOS | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PLANIFICAÇÃO CONJUNTA DE ACTIVIDADES | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PROGRAMAÇÃO DAS ACTIVIDADES (FESTAS, COMEMORAÇÕES, ETC) | | | | | | | | | | | | | | | | |

