

ROSA MARIA NUNES DOS SANTOS

**PONTES ENTRE NÓS.
A ARTICULAÇÃO DOCENTE NO 1º CEB –
UM CONTRIBUTO PARA A APRENDIZAGEM**

Orientadora: Professora Doutora Ariana Cosme

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO
Instituto de Educação

Porto
2012

ROSA MARIA NUNES DOS SANTOS

**PONTES ENTRE NÓS.
A ARTICULAÇÃO DOCENTE NO 1º CEB –
UM CONTRIBUTO PARA A APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre no Curso de Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica, conferido pela Universidade Lusófona do Porto.

Orientadora: Professora Doutora Ariana Cosme

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO

Instituto de Educação

Porto

2012

Era uma vez...
Uma sala pequena ao fundo do corredor,
no primeiro piso de uma escola...
Tinha uma porta e duas grandes janelas
voltadas para o infinito céu azul...
Nessa sala,
contracenavam diariamente
uma professora e vinte Pestinhas:
dez meninas e dez meninos ansiando aprender como pensar,
com olhares ávidos por sabedoria...
Semanalmente,
outros professores entravam em cena...
Foi nesta sala, nestes momentos partilhados,
que alguém quis sonhar ir mais além
propondo navegar na leitura d'A Menina do Mar...
Articulando experiências vividas, saberes, conhecimentos...
Um sonho muito real onde cada um foi elemento imprescindível.
Um projeto apenas possível graças ao empenho de
alunos, professores e famílias.

Santos (2011, p.58)

DEDICATÓRIA

Ao Francisco e à Margarida, minhas obras de arte únicas e originais!

À minha mãezinha, uma lutadora que sempre sonha comigo...

À minha irmã Esmeralda, uma companheira de relevo...

Ao meu paizinho e à minha avó Rosa, que iluminam meus passos e me guiam, brilhando do infinito...

AGRADECIMENTOS

As obras nunca são um projeto pessoal. Há sempre uma individualidade coletiva e outra singular. Uma e outra concorrerem para o mesmo fim: a criação original e única de um trabalho. Nesta forma inseparável de produzir e unir as forças quero aqui expressar o meu sincero agradecimento:

- À Universidade Lusófona do Porto, na pessoa da Vice-Reitora e Diretora do CEEF, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pela simpatia, incentivo e apoio a este projeto de investigação.

- À Professora Doutora Ariana Cosme, orientadora deste trabalho, pelas reflexões e aprendizagens que me proporcionou, de forma ativa e dinâmica, durante a sua realização.

- À Carla pelo ombro amigo, minha Estrela-Guia, na constante atitude de partilha, apoio e entusiasmo.

- Aos colegas que sonharam e realizaram comigo o projeto “Navegar na Leitura d’A Menina do Mar”: William Gavião, Bruno Rocha, Diana Sousa, Cristina Pereira e... Cristiana. E aos que cederam os dados das suas turmas: Ana Xavier, Arminda, Isabel Silva.

- Aos Pestinhas da turma... sem eles este projeto em articulação seria apenas sonho: Francisca (A Menina do Mar), André (tubarão), Beatriz (janela), Débora (algas), Eduarda (gaivota), Francisco B (cavalo-marinho), Francisco A (vento), Gabriel (baleia), Gonçalo (peixe), Inês, João (tubarão), José Paulo (caranguejo), Kemilly (mar), Lara (peixinha), Lucas (rapazito), Luís (caranguejo), Maria Leonor (peixinha), Mariana S (raia), Mariana N (peixinha), Tomás (polvo).

- À família dos alunos, cuja envolvência demonstrou as vantagens de uma boa relação colaborativa escola/família.

- A todos que, direta ou indiretamente estiveram comigo neste percurso de vida e profissional: Daniel, Artur, Manuela Gavião, Patrícia e Ricardo da ULP, família Paiva da Fonseca, família Brites, minha mani e sua tribo...

RESUMO

Este trabalho de investigação centra-se num projeto de articulação curricular no 1º CEB, nomeadamente o trabalho supervisivo desenvolvido pelo Professor Titular de Turma (PTT) e Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (PAEC). Com base na pergunta de partida **“De que forma a prática pedagógica articulada e supervisionada entre o Professor Titular de Turma e os Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos do 1º CEB?”** pretende-se compreender de que modo a colaboração entre docentes pode concorrer para o desenvolvimento da articulação curricular potenciando o sucesso escolar.

Empiricamente foram interligados conceitos como aprendizagem, currículo e articulação curricular, supervisão pedagógica, cultura docente, escola a tempo inteiro, pedagogia de projeto apoiado em autores como Alarcão (2002), Cosme & Trindade (2007), Dewey (1959), Fullan & Hargreaves (2001), Leite (2003), Morgado (2005), Roldão (2009).

A metodologia mista da presente investigação combina o método qualitativo e quantitativo na recolha de informação: análise de documentos, entrevista, inquéritos aos professores.

O caso em estudo realiza-se no cenário profissional da investigadora, num Agrupamento de Escolas de Matosinhos, durante 2010/11. Compararam-se os resultados escolares de três turmas, do 2º ano de escolaridade: uma onde o projeto Navegar na Leitura d’A Menina do Mar foi mais relevante e duas onde esse não foi implementado com a mesma dimensão.

Comparando dados concluiu-se que houve uma melhoria nos resultados escolares dos alunos da turma em estudo. Estes revelaram pontuações mais altas, em todas as áreas curriculares, com relevo na área de português, evidenciando-se na compreensão de textos e na aquisição de estratégias de pesquisa e de escrita. Em suma, a transversalidade da língua materna estende-se à melhoria de resultados escolares nas restantes áreas do conhecimento. O trabalho colaborativo foi a ponte necessária ao sucesso da aprendizagem.

Palavras-chave: Articulação curricular, Atividades de Enriquecimento Curricular, colaboração docente, aprendizagem, 1º CEB

ABSTRACT

This research focuses on a curricular articulation project for primary schools, namely the supervisory work developed by the Head Teacher (HT) and the Teachers of Curriculum Enrichment Activities (TCEA). Based on the initial question **“How does the articulated and supervised teaching practise between the Head Teacher and the Teachers of Curriculum Enrichment Activities contribute to the improvement of primary school student learning?”** we aim to understand how the collaboration amongst teachers can contribute to the development of of curricular articulation practices and the promotion of school success.

Concepts such as learning, curriculum and joint curriculum, pedagogical supervision, teaching culture, full time schooling, teaching projects supported by authors such as Alarcão (2002), Cosme & Trindade (2007), Dewey (1959), Fullan & Hargreaves (2001), Leite (2003), Morgado (2005), Roldão (2009) are empirically interrelated.

This research combines a mixed methodology of qualitative and quantitative methods for collecting information: document analysis, interviews, and questionnaires for teachers. The case study takes place in the researcher’s work place, within a group of schools in Matosinhos during the 2010 / 2011 school year. The school results of 3 classes of the 2nd year were compared: One where the project Navigating in the Reading of the Girl of the Sea was more relevant and two where the work was not implemented with the same dimension.

The results of the study show that there was an improvement in the educational achievement of the students in the study group.

They obtained higher marks in all curriculum areas, with emphasis in Portuguese, this highlighted in the understanding of texts and the acquisition of research strategies and writing. In summary, the transversality of the mother tongue extends to improving school results in other areas of knowledge. The collaborative work was a necessary bridge to a successful learning.

Keywords: curricular articulation, Curriculum Enrichment Activities, teacher collaboration, learning, primary school

ABREVIATURAS E SIGLAS

Cap.	Capítulo
Cf.	Conforme
p.	Página
pp.	Páginas

AEC	Atividades Extra Curriculares
AFD	Atividade Física e Desportiva
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DB	Diário de Bordo
DEB	Departamento do Ensino Básico
EI	Ensino de Inglês
GIP	Guião de Implementação do Programa de Português
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MEC	Ministério da Educação e Ciência
PCT	Projeto Curricular de Turma
PE	Projeto Educativo
PTT	Professor Titular de Turma
PAE	Professor de Apoio Educativo
PAEC	Professor das Atividades Extra Curriculares
PPEB	Programa Português do Ensino Básico

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	13
PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	19
CAPÍTULO I – A ESCOLA	20
1. A escola portuguesa no séc XXI	20
1.1. O 1º CEB: finalidades e desafios	23
1.2. A comunicação na escola	25
2. A Escola a Tempo Inteiro	28
2.1. As Atividades de Enriquecimento Curricular	30
2.2. As AEC e a Comunicação na Escola	32
3. Cultura de escola	34
4. Culturas docentes e culturas de ensino	36
4.1. O individualismo (docente)	38
4.2. A balcanização	41
CAPÍTULO II – SER PROFESSOR, HOJE...	42
1 Ser Professor, hoje...	42
2 Colaboração, cooperação e colegialidade	44
2.1. A colaboração entre docentes	46
2.2. O Professor Titular de Turma	47
2.3. O Professor das Atividades de Enriquecimento Curricular	48
3. Supervisão	50
3.1. AEC e supervisão	52
4. O Currículo e a sua flexibilidade	53
5. Articulação curricular e o seu conceito	54
5.1. Dimensões de articulação curricular	55
6. Articulação curricular e aprendizagem	59

6.1. A Pedagogia de projetos	60
SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	63
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO CASO EM ESTUDO	64
1. Problemática do Estudo	64
1.1. Pergunta de Partida	65
1.2. Objetivos	66
1.3. Opções e Estratégias Metodológicas	66
1.4. Instrumentos da Recolha de Dados	67
2. Caracterização do Contexto da Investigação	70
2.1. O Agrupamento de Escolas e o Projeto Educativo	70
2.2. A Amostra do Caso em Estudo	71
2.3. A Turma e o Projeto Curricular de Turma (PCT)	71
2.3.1. O Projeto “Navegar n’A Leitura da menina do Mar	73
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	74
1. Processo Individual dos Alunos	74
1.1. Registo de Avaliação Trimestral dos Alunos	74
2. Interpretação e Apreciação dos Resultados	76
3. Análise e Interpretação dos Resultados Inquérito por Questionário	77
3.1. Dados pessoais e profissionais	77
3.2. Dados sobre a prática da articulação curricular e supervisão pedagógica	79
3.3. Dados sobre a prática realizada no ano letivo 2010/11	83
3.4. O Projeto Navegar n’A Leitura da Menina do Mar	85
4. A Entrevista: análise de conteúdo	86
CONCLUSÃO	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
APÊNDICES	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro representativo dos instrumentos para a recolha de dados	69
Quadro 2 – Avaliação trimestral e final de Matemática	74
Quadro 3 – Avaliação trimestral e final de Português	75
Quadro 4 – Avaliação trimestral e final de Estudo do Meio	75
Quadro 5 – As perceções da Coordenadora/PAE sobre a articulação	86
Quadro 6 – As perceções da Coordenadora/PAE sobre o Projeto	87

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Caracterização da amostra por sexo	77
Gráfico 2 – Caracterização da amostra por idade	77
Gráfico 3 – Caracterização da amostra pelas habilitações académicas	78
Gráfico 4 – Caracterização da amostra pelo tempo de serviço	78
Gráfico 5 – Grau de importância atribuída aos pares	79
Gráfico 6 – A supervisão/articulação curricular entre o PTT e PAEC	80
Gráfico 7 – Perceções sobre as possibilidades da articulação	81
Gráfico 8 – Interação docente	81
Gráfico 9 – Perceções sobre a articulação e supervisão	83
Gráfico 10 – Perceções sobre o Projeto de Leitura	85

INTRODUÇÃO

Começou por seguir um fio de água muito claro entre dois grandes rochedos escuros, (...) continuou o seu caminho através das rochas. Ia andando para o sul da praia que era um deserto para onde nunca ninguém ia.

Andresen (2004, p. 7)

Sucessivas mudanças na educação, nas últimas décadas, têm provocado uma certa turbulência e profundas alterações na escola, a todos os níveis. De facto, a excessiva produção de normativos e conseqüente mudança no sistema educativo português tem provocado instabilidade e falta de confiança (“grandes rochedos escuros”) em todos os elementos da comunidade escolar e até da comunidade educativa.

Num constante devir surgem adaptações, novas abordagens, novos conceitos e nomenclaturas que desmotivam os docentes, e mesmo discentes, ao ponto de evitarem práticas inovadoras que, conseqüentemente transformam o ensino em imensas extensões estéreis como desertos.

Metaforicamente, “o fio de água muito claro” pode ser atribuído aos normativos em vigência, onde se apela à articulação curricular horizontal e vertical ou aos docentes que teimam em fazer a diferença seguindo “fios de água” na esperança que se tornem grandes rios. Os “dois grandes rochedos”, por que não a sociedade e o sistema de ensino português? O “deserto para onde ninguém ia”, a pedagogia de projetos em articulação com os vários intervenientes na turma. Um deserto criado pela falta de comunicação na escola; pelas lacunas ao nível da colaboração docente, ao nível da envolvimento escola/família; ao nível do fechar-se na sua sala de aula num individualismo que vai consumindo as réstias de atitudes colaborativas que pudessem resistir.

No entanto, alguns elementos da comunidade educativa ainda não desistiram e vão continuando “a seguir um fio de água muito claro”, porque ainda acreditam na mudança, mesmo que esse percurso implique continuar “o seu caminho através de rochas” (Andresen, 2004). Um caminho que, embora não sendo fácil, pode tornar-se aliciante e cheio de mistério através de práticas de articulação curricular entendidas como “uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado” (Morgado e Tomaz, 2009: 3). Esta articulação pode ser vertical (entre ciclos) ou horizontal mais direcionada para a “identificação de aspectos comuns” e para a “conjugação transversal de saberes oriundos

de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” (ibidem, p 3), tal como sucedeu com este projeto “Navegar na Leitura D’A Menina do Mar”.

Este estudo é a prova de que ainda vale a pena “seguir um fio de água”, vale a pena trilhar percursos por entre as rochas e os “rochedos escuros”.

Construir pontes: articular navegando com rumo... à aprendizagem – temática

*Há tantas coisas que eu não sei.
O mar é uma prisão transparente e gelada. No mar não há
Primavera nem Outono. No mar o tempo não morre.
As anémonas estão sempre em flor e a espuma é sempre branca.
Leva-me a ver a terra.*

Andresen (2004, p. 24)

Há tanta coisa que os alunos não sabem! Há tanta coisa que os educadores ainda têm que aprender! Quantos alunos ainda sentem a escola como “uma prisão transparente e gelada” (Andresen), onde tudo é igual, todos os dias, onde o tempo custa a passar, “não morre” (Andresen) de tal maneira são enfadonhas e sem interesse as aulas que recebem!? A este propósito, registre-se o relato de uma professora que “ficara como que aprisionada na veemência de um texto onde a escola era vista por aqueles miúdos como um espaço cruel e terrivelmente desumano” (Cosme & Trindade. 2003.p 64).

Na escola do século XXI, a figura do professor como simples instrutor, que “despeja” todo o conhecimento adquirido está completamente desconectada da realidade. A escola do século XXI exige um professor que promova o desenvolvimento de competências através da descoberta, através de estratégias ativas, através de estímulos que motivem os alunos, cada vez mais insaciáveis e difíceis de guiar. A escola do século XXI clama por professores que levem os alunos “a ver a terra”!

No ensino atual, vários são os intervenientes que acompanham a caminhada dos alunos. A imagem de uma relação restrita entre professor e aluno, já é impensável, até porque o aluno já começa a comunicar e a aprender não com um único professor titular de turma, mas com vários professores e técnicos de outras áreas. O indivíduo aprendente, a comunidade educativa, a família e a sociedade são eixos que se interligam no que se apelida de aprender a aprender o conhecimento, na escola do século XXI.

Com base em diversas leituras realizadas, com base na prática pedagógica que muito ensina quem educa, apraz inferir que o sucesso educativo dos atuais estudantes está muito dependente das relações de intercâmbio e parcerias que se geram em torno de uma

meta comum. Articular conhecimentos e ações, como um engenho de rodas dentadas que se encaixam, é o motor que faz rodar a sociedade, tendo em conta que se educa futuros adultos intervenientes numa sociedade que necessita de consciência cívica e conhecimentos sólidos para agir.

Fazer mover este engenho educativo passa pela planificação de estratégias que promovam relações positivas e comunicação efectiva entre todos os intervenientes por forma a encontrar respostas para as mudanças estruturais essenciais às dinâmicas inerentes a todo o processo de ensinar a aprender.

Consagrada nos normativos legais (Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho) a articulação curricular deve promover a cooperação entre os docentes que trabalham numa organização escolar, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos através da articulação e da contextualização dos saberes.

Quantas vezes os alunos não compreendem a finalidade da aprendizagem de um ou outro conteúdo? Quantas vezes o aluno encara a escola e a aprendizagem como algo triste e maçudo? Testemunhando acerca deste assunto, uma aluna universitária confessa “olhando para trás sinto que aquele mundo (o ensino secundário), que na altura me parecia desprovido de significado, era pura e simplesmente absurdo” (Cosme e Trindade. 2003.p 91). É necessário que os alunos comecem a vislumbrar a escola e o que lá se aprende como um todo e não como fragmentos sem nexos, como uma perda de tempo, como um mundo absurdo.

O contributo do professor para renovar a escola como um espaço de aprendizagem efetiva e de prazer, é fundamental. Perrenoud (2004, p 30) salienta “que o valor essencial não é passar as inovações para o papel, mas colocar os inovadores em rede, favorecendo os relatos, as trocas, as visitas, os confrontos”. Neste sentido, o professor deverá ter um papel ativo e criativo, contribuindo com a sua ação cooperativa, valorizando, também, o papel do aluno como agente ativo e criativo. Para tal, é necessário articular os conteúdos, as estratégias e os critérios de avaliação, partindo dos professores promover a articulação entre as diferentes áreas do saber.

O sucesso desta empreitada, segundo Vieira *et al* (2006.p17) deve assentar num “processo reflexivo de planificação-ação-avaliação, em função do contexto real em que ocorre, encorajando a criticidade e a construção colaborativa de saberes, e promovendo a negociação de papéis e decisões”. No fundo, toda a comunidade educativa deve agir de acordo com parâmetros reflexivos e colaborativos, vislumbrando cada elemento da equipa como integrante de um mesmo processo. Unidos, navegando em articulação rumo à construção de sólidas e significativas aprendizagens.

A ponte num mar revolto... - uma metodologia encontrada

Então, num instante, o polvo, o caranguejo e o peixe transformaram-se numa orquestra.

Andresen (2004, p.10)

O inesperado, as mudanças contínuas no sistema de ensino e na sociedade global exige que o professor adote novas posturas, enfrentando desafios, gerindo e adaptando o seu profissionalismo. De forma flexível e construtiva, o docente obriga-se a criar pontes colaborativas e sólidas que aguentem a travessia das flutuações e surpresas em que se vive.

Urge a mudança nas escolas. Urge revolucionar o ensino e aprendizagem. Urge criar pontes. Porém, ainda não se vive uma cultura colaborativa entre docentes que navegue para a mudança. Porém, ainda se assiste a uma grande desarticulação entre metodologias, estratégias, pensares e agires, movidas por diferentes interpretações e diferentes vivências de identidade profissional. Todos estes “porém” são obstáculos à implementação da mudança na escola, que criam ruído em vez de sons consonânticos como os que saem de uma orquestra bem dirigida.

Apesar destes obstáculos ainda há quem tente fazer a diferença, unindo esforços para encontrar soluções que acalmem o mar revolto da educação. Esforços que promovam experiências e vivências pedagógicas inter e transdisciplinares para os alunos, por um lado e experiências de comunicação, reflexão e participação entre docentes, por outro. Transformar os intervenientes em educação numa autêntica “orquestra”, onde cada um tem a sua função, mas todos tocam a mesma partitura com a finalidade de conseguir música agradável ao ouvido e que faça a diferença colorindo vidas rotineiras.

É neste cenário de incertezas que surge este trabalho de investigação. Apesar do piso movediço, a investigadora e interveniente no projeto que motivou o estudo, pretende apresentar práticas inovadoras de articulação entre as atividades letivas e as atividades de enriquecimento curricular.

Assim, pretende-se verificar **de que forma a prática pedagógica articulada e supervisionada entre o Professor Titular de Turma e os Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos do 1º CEB.**

Como qualquer profissional em educação sabe, o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, atitudes e valores a

desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, denomina-se como currículo nacional. De acordo com o quadro de autonomia, a escola – representada pelos professores e gestores escolares - deve saber gerir as orientações emanadas a partir do currículo nacional, adaptando-o e contextualizando-o coerentemente. Ou seja, há que aproveitar a gestão flexível do currículo dinamizando processos de articulação adequados às especificidades dos contextos de trabalho e sempre numa procura de mais conhecimento e sucesso educativo.

A implementação de projetos que promovam a articulação curricular, entre professores que trabalham com a mesma turma, poderá ser uma boa estratégia para a melhoria de práticas pedagógicas, para a melhoria da comunicação e colaboração na escola e conseqüentemente para a melhoria das aprendizagens. A criação do projeto “Navegar na leitura d’A Menina do Mar” foi a base de todo um trabalho de articulação curricular e pedagógica entre os professores que trabalhavam com as turmas que serviram como amostra do estudo de caso nesta investigação.

A escolha da obra literária prende-se com a temática do mar. Sendo o mar um “símbolo” local, as crianças têm vivências relacionadas com o mar, o que traz vantagem no que respeita à ativação dos conhecimentos prévios. A história “A Menina do Mar” é fascinante, no que respeita a cor, sons, ação e imaginário. É uma história repleta de sentimentos que podem ser explorados ao nível da Formação Cívica, na vertente pessoal e social.

A duplicidade de papéis – investigadora e professora titular de turma – permitiu uma interação mais reflexiva, colaborativa e supervisiva, quer no processo de aprendizagem dos alunos de uma das turmas da amostra, quer no processo de gestão e envolvimento dos professores das AEC no referido projeto.

Arquitetar uma ponte sólida... - organização do estudo

Então o polvo, o caranguejo e o peixe, apesar de estarem cheios de medo, saíram detrás das algas onde se tinham escondido, e começaram a tentar...

Andresen (2004, p.12)

Então a professora titular de turma, os professores das atividades de enriquecimento curricular, a professora do apoio educativo, as famílias e os alunos, saíram detrás dos seus medos, das suas diferenças, das suas lacunas comunicativas e, “apesar de estarem cheios

de medo” (ibidem.p.12) começaram a tentar desenvolver este projeto em articulação. Apesar das poucas estratégias de trabalho conhecidas e realizadas entre professores titulares de turma e professores de atividades de enriquecimento curricular, todos se encorajaram tentaram e... conseguiram!

Como evidência desta grandiosa “orquestra”, vários registos foram guardados. Estes foram analisados e trabalhados do ponto de vista investigativo. Este documento, como prova de todo um trabalho de equipa, estrutura-se em duas partes. A primeira parte apresenta o referencial teórico que sustenta este estudo, através de uma revisão literária diversificada. A segunda parte apresenta o estudo empírico desenvolvido com base nos dados recolhidos.

Assim, no capítulo I, abordam-se conceitos e opiniões acerca da escola atual, a escola a tempo inteiro, a comunicação na escola, a cultura de escola e culturas docentes.

No capítulo II, a revisão da literatura sobre trabalho em conjunto destacam-se conceitos de colaboração, cooperação e colegialidade, o perfil dos docentes, supervisão, currículo e articulação curricular e, por último, uma breve abordagem à aprendizagem e à aprendizagem por projetos.

O capítulo III, dedicado à metodologia do estudo de caso, especifica a problemática do estudo, os objetivos, as opções e estratégias metodológicas... contextualizando o estudo e a amostra.

No capítulo IV apresenta-se a análise e a discussão dos dados, sustentados em processos de triangulação a partir dos instrumentos de recolha utilizados.

Por último, as considerações finais acerca de todo o processo em estudo.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A escola portuguesa no séc XXI

Falar de Escola é falar de educação. Compreender a escola é, também, compreender a evolução das ideias sobre educação ao longo dos tempos. Nesta linha de evolução, muitas têm sido as ideologias e práticas: o considerar o indivíduo aluno (na sua tripla dimensão, cognitiva, afetiva e motora) como componente central da intervenção educativa, até aos anos 50; o privilegiar as metodologias de ensino (Nóvoa, 1995); a valorização das interações no processo educativo, as vivências escolares em detrimento dos saberes escolares, a comunicação, a partilha, o diálogo, o trabalho em comum e a cooperação.

O conceito de educação foi evoluindo, a pedagogia projeta-se para fora dos muros da escola e os papéis dos professores diversificam-se. É a fase da pedagogia institucional claramente centrada no sistema educativo, como recurso a metodologias de análise política e de intervenção social. Estes conceitos foram, mais tarde, substituídos por correntes pedagógicas preocupadas com a racionalização e a eficácia do ensino. O enfoque pedagógico volta a centrar-se na turma-sala de aula.

Por volta dos anos 80/90, ouve-se falar de uma pedagogia centrada na escola como organização. Nesta construção, há a valorização das metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação) e políticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (investigação-ação, investigação formação,...).

Nesta dinâmica evolutiva, a escola tem vindo a tornar-se um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular as famílias dos alunos) têm-se tornado parceiros essenciais nas tomadas de decisão. A autonomia é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência, das quais se evidenciam o estado, os professores, os alunos, as famílias dos alunos e outros membros da comunidade local (Barroso, 2004). “A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos atores sociais em presença” (Nóvoa, 1995).

De facto, no modelo centralizado de administração pública, a comunidade escolar restringia-se aos professores, aos funcionários e aos alunos, enquanto no modelo descentralizado, a sociedade civil tem um papel de relevo dentro do princípio da participação. Num sistema descentralizado a comunidade escolar não se limita nem se fecha em si mesma, mas inclui os membros e os clientes imediatos (alunos e pais) e

mediatos (comunidade profissional servida e comunidade local), sendo uma comunidade educativa aberta a todos os interessados no processo educativo (Amaral, 1988).

Nesta senda, Nóvoa (1995) refere que modernizar o sistema educativo passa por investir na descentralização das escolas, tornando-as como “lugares de formação”. Segundo o mesmo autor, as escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. Trata-se, no seu entender, de construir escolas como espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade

Só uma escola com personalidade consegue obter sucesso porque controla o seu próprio destino e tem normas e abordagens distintas para a realização dos seus objetivos. O desenvolvimento da personalidade de Escola depende da autonomia local e da utilização sensata dessa autonomia (Sergiovanni, 2004). Para além da autonomia decretada, as escolas desenvolvem formas autónomas de tomada de decisão em diversos domínios, as quais podem ser designadas por autonomia construída. Esta autonomia construída diz respeito ao jogo de dependência e de interdependência que os elementos de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem organizar a sua ação em função de objetivos próprios. A autonomia da escola não é a autonomia dos professores ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia da escola é o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa (Barroso, 1996).

A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum. Para tal é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração efetiva. Na verdade, se é inadmissível defender a exclusão das comunidades da vida escolar, é igualmente inadmissível sustentar ambiguidades que ponham em causa a autonomia científica e a dignidade profissional do corpo docente (Nóvoa, 1995).

Assim, na conceção de escola como comunidade educativa, as fronteiras física e legal dão lugar a uma fronteira social, mais alargada e fluida que integra todos os interessados, direta ou indiretamente na educação escolar. Desta maneira, se dá prosseguimento ao projeto da L.B.S.E. obrigando o sistema educativo a “assegurar a interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, alunos, famílias, autarquias, entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda instituições de carácter científico” (art.º 43.º, n.º 2).

A evolução da instituição escolar está intimamente ligada à evolução de sociedade. Esta evolução é contínua, pois as mudanças que se pretendem parecem ser determinadas pelas transformações sociais. A escola enquanto instituição, foi considerada uma contribuição dos tempos, o produto da situação em mudança, que despertou a necessidade de transmissão dos conhecimentos que a sociedade acumulava. A escola tornou-se, assim, a instituição social através da qual o indivíduo acede aos conhecimentos, capacidades técnicas e valores que a sociedade lhe proporciona (Costa, 1996). Tendo em conta a atualidade, à escola são colocadas e exigidas respostas que advêm das alterações na comunidade como contexto próximo e de alterações num contexto mais amplo como a sociedade, a mundialização e a globalização (Alarcão, 2002).

Espera-se que o professor do 1º CEB deva doar-se à criança, a entusiasme, tenha paciência, seja leal, esteja predisposto à ajuda, à compreensão e respeito pelos outros, numa dimensão de autenticidade. Se a atuação do docente do 1º Ciclo tiver em conta a interação com o meio sócio cultural e económico da criança e da comunidade educativa, poderá estar a contribuir para a conceção de um novo tipo de escola.

O sistema de ensino tradicional restringia a autonomia, a liberdade e a criatividade. No sistema tradicional, o professor controlava a satisfação das necessidades do aluno, a avaliação utilizava-se para pôr em prática a atribuição de prémios e castigos, e os alunos eram mantidos à distância, em respeito, preservando-se, assim, a autoridade do docente (Fernandes, 1997). Os alunos, embora ainda seja pouco valorizado o seu papel no que respeita à gestão participativa nas escolas, são “trabalhadores” e, sem eles não há escola, logo não há necessidade de gestão, participativa ou não.

“Na verdade, e numa concepção pedagógica mais actualizada, os alunos são considerados, não como objectos da formação, mas como sujeitos da sua formação. Isto significa que as crianças e jovens que frequentam as nossas escolas não devem ser vistas como consumidoras passivas dos conhecimentos transmitidos pelos professores, mas sim como co-produtoras dos saberes, saberes fazeres e saberes ser, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento” (Barroso, 1995, p.11).

Hoje em dia, a escola deve preocupar-se em produzir conhecimentos, fornecendo os meios e criando condições para que os alunos sejam autores do seu próprio crescimento a todos os níveis. Sendo autores do seu crescimento, tornam-se, também eles, produtores na organização escolar, tal como os professores e os outros atores da comunidade educativa. Segundo o autor citado, do ponto de vista da gestão participativa, a participação dos alunos na gestão da escola é essencial para a própria aprendizagem. Reforçando que “é preciso reconhecer aos alunos o direito de interferirem na organização do seu próprio trabalho, em

parceria com os outros trabalhadores, no respeito das suas competências próprias e de um modo ajustado à sua idade e esfera de influência” (ibidem, p.12).

Este direito a que se refere Barroso, já começa a ser praticado em muitas escolas, mesmo nas do 1º CEB, nomeadamente com a criação das Assembleias de Alunos, como se pode verificar no Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, cap. V - Participação dos pais e alunos:

“ 2 - O direito à participação dos alunos na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e concretiza-se, para além do disposto no presente diploma e demais legislação aplicável, designadamente através dos delegados de turma, da assembleia de delegados de turma e das assembleias de alunos, em termos a definir no regulamento interno.”.

No entender de Isabel Alarcão (2002), se a escola como organização não quiser estagnar (e não deve querer) tem de interagir com as transformações ocorridas no ambiente que a cerca. Tem de ser pró-ativa e, sendo assim, ajuda a sociedade a transformar-se, ao mesmo tempo que se transforma. Como diz Guerra (2003), vale a pena "tornar visível o quotidiano da escola", ou seja avaliá-la, sistematicamente, em todas as suas dimensões... mesmo que, para tal seja necessário observá-la a partir dos seus "bastidores" e ouvir-lhe o pulsar do "coração". Ao ouvir o “pulsar do coração” de uma escola, acontecerá participação efetiva.

Contudo, para que aconteça uma efetiva participação, onde a partilha de ideias, de atividades, de tomadas de decisão está acima de tudo, é fundamental a existência de alguém (ou de um grupo gestor) que saiba gerir e liderar uma escola. Alguém com convicção, com alguma experiência, com espírito de iniciativa, que não desista perante as dificuldades que vão surgindo, que saiba operacionalizar, nem que seja intuitivamente, uma “cultura de participação nas escolas, vencendo as inúmeras barreiras que resultam dos condicionalismos legais, dos conflitos de interesses entre os diferentes grupos em presença, da hostilidade, indiferença ou simples dificuldade de muitos professores, pais e alunos em realizarem um trabalho colectivo” (Barroso, 1995, p.17).

1.1. O 1º CEB: finalidades e desafios

Com carácter universal, porque abrangente e alargado em anos de escolaridade, o Ensino Básico é obrigatório e gratuito e pretende “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” (L. B.S.E., artº 7º). Segundo este documento, a homogeneidade do programa do Ensino Básico não permite discriminações, contribuindo para “aprofundar a democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer

promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (OCPEB, 2006, p. 11).

Assim, no mesmo documento (ibidem, p.13) pode-se ler os três objetivos gerais do Ensino Básico:

- “Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.
- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.”

Estes objetivos gerais resumem os objetivos específicos do Ensino Básico emanados na LBSE (1986), nos artigos 7º e 8º.

Os princípios orientadores que regulam a estrutura curricular do Ensino Básico estão definidos no Decreto-lei nº6/2001 de 18 de janeiro (M.E., 2006, p.17):

- a) “Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
- b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;
- f) Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;
- g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;
- h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;
- i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.”

O Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, que institui a Reorganização Curricular do Ensino Básico, “representa o culminar de um longo processo desenvolvido nos últimos anos em relação aos currículos do ensino básico” (Rangel, 2003, p. 4).

Esta reorganização curricular, que implica a modificação prática do sistema tradicional de ensino, torna-se premente nos dias de hoje. Cada vez mais urge um clima de diálogo, de afeto, de confiança e de estímulo que envolva todos os intervenientes no processo educativo. Assim, pensa-se que a relação professor/aluno deve centrar-se em tudo o que a criança faz, porque o faz e com que fim. É neste clima que as atitudes do aluno devem ser encorajadas ou desencorajadas, aceites ou esclarecidas.

1.2. A comunicação na escola

A escola, enquanto espaço dotado de uma dimensão própria, onde importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas são tomadas (Nóvoa, 1992), pode ser considerada como um sistema de relações e como um coletivo de trabalho (Hutmacher, 1992). Tendo em conta as exigências que hoje são colocadas à escola, para evitar uma estagnação, há que interagir com as transformações ocorridas no ambiente que a cerca, ser pró-ativa, transformar-se e contribuir para a transformação da sociedade.

Ao definir-se a escola como um sistema, realça-se o conceito de interação entendido como “a ação recíproca que modifica o comportamento ou a natureza dos elementos do sistema” (Canário, 1992, p. 61).

Uma abordagem concetual de sistema permitirá compreender a escola como tal e sob uma perspectiva de abordagem sistémica. Assim que os investigadores perceberam a interação entre as dimensões estruturais e humanas das organizações e a influência das forças ambientais, começou a teoria dos sistemas aplicada às organizações. Duas características básicas que fundamentam o conceito de sistema são a existência de um propósito – ou objetivo – e a perspectiva de globalidade. Esse todo apresenta características que não se encontram nos elementos isoladamente, por isso a perspectiva sistémica aponta para uma análise e administração da organização como um todo complexo e não uma coordenação geral de elementos separados (Chiavenato, 1993).

Considerando que mudanças em todas as unidades podem ser consequência de eventuais mudanças numa das unidades, há que estudar os constituintes e os processos como um todo e não isoladamente (Bertrand & Guillemet, 1988). Estes autores ainda defendem que a abordagem sistémica permite conceber e intervir numa organização e não apenas analisá-la “gerindo, de maneira sistémica, a energia vital da organização, mudando-a e conservando o seu equilíbrio dinâmico” (ibidem, p. 15). Bowditch & Buono (1988, p.12)

definem sistema como “um todo organizado formado por elementos interdependentes que está rodeado por um meio exterior”.

Normalmente o termo “sistema” é empregue no sentido de “sistema total” sendo os componentes necessários à sua operacionalização denominados de subsistemas. Na estrutura interna de uma organização, Bertrand & Guillemet (1988, p.12) atribuem a existência de cinco subsistemas: os subsistemas cultural, das intenções e valores determinados pela organização e pela sociedade; o tecno cognitivo, dos conhecimentos necessários para efetuar as tarefas requeridas; o estrutural, da divisão e diferenciação das tarefas, o psicossocial, das condutas das pessoas, das suas motivações, expectativas, papéis e redes de influência e, por último, o subsistema de gestão, que determina as intenções e objetivos, efetua planificações, controla operações e assegura a relação da organização com o meio.

No sentido de manter a ordem e combater o caos, verifica-se a necessidade que os sistemas têm de se autorregularem. Por isso convém que os grupos, as instituições e sociedades mantenham o bom funcionamento e a coesão interna através do *feedback* de informação e operações de regulação, entendendo-se esse processo como “a informação de retorno que permite ao emissor perceber o efeito da sua comunicação e ajustar a sua forma de comunicar” (Neves & Ferreira, 2001, p. 89).

Chiavenato (1993) reforça a ideia de que a escola constitui um sistema aberto, na medida em que mantém trocas regulares de matéria de energia e de informação com o meio envolvente, assim como influi sobre o meio ambiente e recebe influências dele.

Uma vez que as partes do sistema não têm o mesmo peso funcional, num processo de inovação e mudança, a optimização do efeito de sistema implica uma escolha criteriosa dos pontos de intervenção. É aqui que surge **a comunicação** como peça fundamental para o bom funcionamento das organizações. Através da comunicação o entendimento será promovido entre todos os elementos, uma vez que é assim que se processa a troca de informação, que se exerce influência e se coordenam atividades (Cascão & Neves, 2001).

Vários fatores devem ser considerados para o processamento de uma eficaz mensagem: o emissor, a linguagem utilizada, o canal de transmissão, o conteúdo, o contexto, as características interpessoais do emissor e do recetor. Por isso, nem sempre a mensagem codificada, sujeita a um processo de descodificação e interpretação, chega ao seu destino tal como o emissor pretendia, ou então, poderá chegar deturpada pelas barreiras comunicacionais ou ruídos. Ou seja, o facto de se receber a mensagem, não significa uma correta interpretação da mesma.

Tal como noutras organizações, na organização “escola”, os **padrões comunicativos** são limitados pela coexistência de uma rede formal e uma rede informal de comunicação.

Ou seja, tudo o que é planeado e constitui objeto de acordo é a rede formal; tudo o que diz respeito aos laços espontâneos e flexíveis movidos pelos objetivos e interesses pessoais entre os elementos da organização, constitui a rede informal (Mintzberg, 1995).

Na perspectiva de Chiavenato (1993), a apropriação que cada escola faz dos seus recursos, induzida por diversos fatores de ordem humana, determina que, em escolas idênticas pode existir diversidade de funcionamentos e mesmo práticas diferenciadas, uma vez que as pessoas que as compõem são complexas e têm diferentes reações, o que leva à imprevisibilidade de comportamentos, inclusive dentro das expectativas da administração.

Seguindo esta linha de pensamento Canário (1992) refere que existe uma correspondência linear entre os recursos de que dispõe uma escola, a sua identidade e o seu funcionamento uma vez que cada escola constitui um sistema de ações humanas, cujos comportamentos se definem por relação com um sistema de papéis sociais e são mediatizados por grupos ligados em rede.

A escola não pode ser um sistema fechado, impermeável à troca de experiências e à comunicação com o meio circundante. Mas, para que a mudança se opere, é necessário criar-se a comunicação com todos os intervenientes no processo educativo. Se assim for, poderá criar-se um ambiente que ponha de lado certas ideias que se vulgarizaram sobre a instituição escolar: escola como local de desadaptação e de mal-estar, escola isolada da comunidade e da vida, escola que discrimina, ignora e reprime as culturas populares, escola que gera o insucesso das classes sociais mais baixas, escola que padroniza a linguagem e o código de comportamento das classes média e alta.

Motivar os membros da comunidade educativa para a partilha de experiências educativas e para a mudança, é um bom começo, mas não é o suficiente, uma vez que sem espaços adequados, a comunicação corre o risco de não funcionar. A própria organização espacial da escola, os seus edifícios, as suas salas, o mobiliário e a função de cada espaço constituem, segundo Carneiro (1983) uma rede material através da qual se reproduzem as práticas sociais do saber, necessárias ao poder. O mesmo autor afirma que a escola fechada, isolada do meio em que se insere e da prática social que lhe é subjacente, impede o confronto de ideias e as relações teoria/prática, criando constantes situações de confiança/desconfiança.

Tanto os professores como os alunos ou mesmo os funcionários devem otimizar a utilização de espaços e deixar-se envolver numa relação de confiança mútua. O clima autoritário, a relação de desconfiança e a ausência de espaços que favoreçam o encontro dos diversos membros da comunidade educativa, são obstáculos à correta inserção da escola no meio envolvente, assim como os conteúdos programáticos demasiado ambiciosos e inadequados aos alunos a quem se destinam.

2. A ESCOLA A TEMPO INTEIRO

É no despacho nº 12591/2006, "...que visa regular a oferta das actividades de animação e de apoio às famílias, no caso da educação pré-escolar, e de enriquecimento curricular, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico...". (Cosme & Trindade, 2007, p.14), que surge a proposta de escola a tempo inteiro. Associado a um conjunto de razões não só educativas, mas também políticas e sociais, o conceito de escola a tempo inteiro começou por ser implementada com projetos de Enriquecimento Curricular ao nível do Ensino do Inglês nos 3º e 4º ano de escolaridade.

A escola a tempo inteiro surge como resposta às necessidades da comunidade educativa. Muitos sociólogos entendem que a comunidade pode ser concebida como uma unidade e, apesar das diferentes formas que venha a assumir e dos variados contextos em que possa ocorrer, permanecerá sempre uma unidade própria, não desaparecendo nem se dissolvendo nas transformações provocadas pelas revoluções industriais e urbanas, tal como opina Worsley (1977). No entanto, este autor também admite a existência de comunidades dentro doutras comunidades.

No que respeita ao sistema educativo, o conceito de comunidade é um pouco difícil de clarificar. Formosinho (1989) considera dois conceitos distintos: a comunidade escolar e a comunidade educativa. O referido autor entende que a comunidade escolar se restringe aos professores, alunos e funcionários que são parte integrante da hierarquia da Administração Pública centralizada. A comunidade educativa é mais abrangente e engloba todos os interessados no processo educativo: professores, alunos, pais, autarquias, representantes dos interesses económicos sociais e culturais – todos estes atores têm tarefas de responsabilidade e participação no processo educativo.

A existência de membros numa comunidade educativa, não é o suficiente. É necessário que a sua atuação se fundamente em princípios e regras básicas. Pois, como afirma Diez (1994), para poder existir um verdadeiro ato educativo, é preciso estabelecer, entre todos os elementos, uma ação coordenada a nível pessoal e estrutural, o que implica a participação da globalidade das pessoas na vida da comunidade, segundo o grau de compromisso que cada um possa assumir.

Também é importante definir as características e funções de cada membro da comunidade educativa. Nesta perspetiva, os educandos são simultaneamente os principais sujeitos e agentes da sua própria educação, recaindo sobre eles toda a ação da comunidade educativa, cuja existência só se justifica porque eles existem. Estes não deverão ser apenas recetores, pelo contrário, deverão ser chamados a desempenhar um papel fortemente ativo, devendo participar com empenho no ato educativo, através das suas

opiniões e das suas atitudes e sugestões, sejam elas pessoais ou emanadas do grupo em que se integram (Diez, 1994).

Neste sentido, tornar a escola pública mais credível passa por implementar soluções de apoio que auxiliem a instituição familiar, visto esta dispor de cada vez menos tempo para acompanhar a educação escolar dos seus educandos. Sendo a compatibilidade de horários entre o funcionamento das escolas e a atividade profissional das famílias um dos fatores mais evidentes, a escola a tempo inteiro vem aligeirar esta incompatibilidade alargando os seus horários e oferecendo Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Por um lado, os alunos ficam entregues à escola mais tempo, cumprindo esta o seu carácter social na comunidade educativa, por outro lado, contribui para um ensino mais democrático na medida em que, ao oferecer atividades diversificadas e enriquecedoras, todos os alunos que frequentam a escola pública beneficiam e se aproximam dos que frequentam o ensino privado.

Apesar destas mais-valias, o projeto “Escola a Tempo Inteiro” tem suscitado discussões e pontos de vista diferenciados nomeadamente no seio da comunidade escolar. A leitura interpretativa do despacho nº 12591/2006 de que este projeto “conduz à hiperescolarização da vida das crianças” pode ser considerada alarmista, uma vez que as atividades oferecidas são de carácter facultativo (Cosme & Trindade, 2007, p. 17). Ainda os mesmos autores alertam para o facto de, embora não sendo atividades de frequência obrigatória, também não são atividades de animação dos tempos livres pelo cariz curricular que suportam (inclusive com direito a avaliação trimestral e obrigatoriedade de frequência após inscrição inicial).

Ou seja, este projeto “Escola a Tempo Inteiro”, afinal, vem alargar o “tempo de educação formal, como se comprova pelo facto de:

No ponto 10, do referido despacho, se considerar que “as actividades de apoio ao estudo” e o “ensino do Inglês para os alunos do 3º e 4º ano de escolaridade» serem definidas como actividades de carácter obrigatório, no âmbito das actividades de enriquecimento curricular que têm lugar no programa da «Escola a Tempo Inteiro»;

No ponto 31, desse despacho, se afirma que compete aos “educadores titulares de grupo e aos professores titulares de turma (...), zelar pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades de animação e de apoio à família no âmbito da educação pré-escolar bem como de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico.” A aceitação do princípio da flexibilização curricular (ponto 23 do despacho em análise) favorece “soluções organizacionais, em função das quais não se distinguem as actividades curriculares tradicionais e as ditas actividades de enriquecimento curricular” (ibidem, pp.19-21).

O Despacho nº. 12.59/2006, de 16 de Junho foi alterado em 2008, sendo que a principal novidade introduzida pelo despacho nº. 14460/2008 respeita à generalização obrigatória do ensino do Inglês ao 1.º e 2.º anos do Ensino Básico, bem como do Apoio ao Estudo, cabendo aos Agrupamentos de Escolas a implementação desta última atividade. Em 201, a 28 de junho, novos normativos são lançados no despacho 8683/2011.

2.1. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

Como referido, cumprindo a dupla garantia de proporcionar a todos os alunos atividades de enriquecimento curricular e, em simultâneo, implementar o projeto “Escola a Tempo Inteiro”, surgem as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

São consideradas AEC (Despacho nº 14460/2008, ponto 9), as atividades que: “incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente:

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

Sendo que o Ensino de Inglês (EI) e o Apoio ao Estudo (AE), como atividades obrigatórias, têm que estar inseridas no Projeto Educativo do Agrupamento (ponto 10):

A atividade de AE tem de ter uma duração semanal não inferior a noventa minutos, destinando-se (idem, ponto 11): “à realização de trabalhos de casa e de consolidação de aprendizagens” e tendo ao dispor dos alunos, os “recursos escolares e educativos existentes na escola como livros, computadores e outros instrumentos de ensino, bem como do apoio e acompanhamento por parte dos professores do agrupamento.”

A duração semanal do EI é fixada em noventa minutos para os alunos dos 1.º e 2.º anos e em cento e trinta e cinco minutos para os alunos dos 3.º e 4.ºanos. Esta oferta obrigatória vem reforçada no Despacho nº 14460/2008, de 26 de maio, onde se redefinem algumas normas a ter em conta, ora na oferta de apoio à família para os alunos do Pré-escolar, ora na oferta de AEC para os alunos do 1º CEB. Neste seguimento o ponto 8 refere que “As actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico são seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no projecto educativo do agrupamento de escolas e devem constar do respectivo plano anual de actividades.”

Relativamente às atividades lúdico-expressivas (assim denominadas no despacho 8683/2011, de 28 de junho), estas “devem integrar uma ou mais formas de expressão artística, nomeadamente: a expressão plástica e visual, a expressão musical, o movimento e drama/teatro, a dança, o multimédia, percursos culturais e de exploração do meio, actividades lúdicas e de animação.”, além de poderem permitir a escolha do aluno e ter um carácter rotativo.

Apelando à autonomia conferida aos estabelecimentos de ensino no que respeita à gestão de horários das AEC, o despacho salienta que “são obrigatoriamente organizadas em regime normal as actividades educativas na educação pré-escolar e as actividades curriculares no 1.º ciclo do ensino básico.” (ponto 2).

Salvaguardando, nos pontos 4 e 5 que:

“4 — A título excepcional, poderá a actividade curricular no 1.º ciclo do ensino básico ser organizada em regime duplo, com a ocupação da mesma sala por duas turmas, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde, dependente da autorização da respectiva direcção regional de educação e unicamente desde que as instalações não o permitam em razão do número de turmas constituídas no estabelecimento de ensino em relação às salas disponíveis.

5 — Sem prejuízo da normal duração semanal e diária das actividades educativas na educação pré-escolar e curriculares no 1.º ciclo do ensino básico, os respectivos estabelecimentos manter-se-ão obrigatoriamente abertos, pelo menos, até às 17 horas e 30 minutos e por um período mínimo de oito horas diárias.”

As AEC são de frequência gratuita e não se podem sobrepor às actividades curriculares diárias. Cabe aos órgãos competentes do agrupamento de escolas decidir, caso se mostre necessário flexibilizar o horário da actividade curricular diária, de forma a adaptá-lo às condições de realização do conjunto das actividades curriculares e de enriquecimento curricular tendo em conta o interesse dos alunos e das famílias, sem prejuízo da qualidade pedagógica.

As autarquias locais, as associações de pais e de encarregados de educação, as instituições particulares de solidariedade social (IPSS) ou os Agrupamentos de escolas, são as entidades que podem promover as AEC. Para a realização das AEC, podem ser utilizados os espaços escolares: as salas de aulas, centros de recursos, bibliotecas, salas TIC, ou outros, os quais devem ser disponibilizados pelos órgãos de gestão de agrupamentos. O recurso a espaços não escolares também é possível, realizando-se, para tal, protocolos de parceria com outras entidades locais. Nas situações de parceria, os recursos humanos necessários ao funcionamento das actividades podem ser disponibilizados por qualquer dos parceiros, há exceção da actividade de Apoio ao Estudo, uma vez que, os recursos humanos necessários à realização da actividade têm de ser obrigatoriamente

disponibilizados pelos agrupamentos de escolas. Devem ainda, ser tidos em conta e obrigatoriamente disponibilizados os recursos humanos, técnico-pedagógicos e os espaços existentes no conjunto de escolas do agrupamento, bem como, os recursos existentes na comunidade, nomeadamente escolas de música, de teatro, de dança, clubes recreativos, associações culturais e IPSS.

Embora de caráter facultativo e frequência gratuita, os pais e Encarregados de Educação (EE) devem inscrever os seus educandos nas AEC que melhor lhes convém (ou em todas as oferecidas). No entanto, uma vez feita a inscrição, os pais e EE assumem um compromisso de honra de que os seus educandos frequentam as atividades até ao final do ano letivo. Os agrupamentos devem deixar claro, no Regulamento Interno, as implicações relativamente às faltas dadas nas AEC.

O número de alunos por turma e por atividade deverá ser equacionado consoante o tipo de atividade e o espaço em que esta se realiza, não devendo no entanto ser superior aos 25 alunos, tal como nas outras atividades.

A planificação das AEC está a cargo dos agrupamentos de escola, em parceria com as entidades promotoras envolvidas, mediante a celebração de um acordo de colaboração. Quando as autarquias locais não demonstrem viabilidade para a celebração do acordo de colaboração, os agrupamentos de escolas devem planificar, promover e realizar as AEC de forma autónoma.

Os termos dos acordos de colaboração entre as entidades devem identificar: as atividades de enriquecimento curricular, assim como o horário semanal, o local de funcionamento, as responsabilidades/competências de cada uma das partes e o número de alunos de cada atividade. Os professores do 1.º Ciclo titulares de turma devem estar obrigatoriamente envolvidos na planificação das AEC.

2.2. As AEC e a Comunicação na Escola

Como já referido anteriormente, é descabido pensar em interação didática e organizativa, sem relacionar com comunicação. Esta é crucial na organização escolar, assim como em todas as outras organizações. A comunicação, como sistema de processamento de informação, merece um destaque especial no sistema organizativo de uma empresa na medida em que esta afeta todos os intervenientes consoante a sua fluência.

Nesta linha de pensamento, facilmente se depreende que o bom funcionamento de todo um grupo que trabalha em prol da educação depende da adequação dos meios e dos processos comunicativos. Ou seja, a tomada de decisões, a coordenação de tarefas, a

avaliação, a planificação de metas e objetivos, a troca de informações entre intervenientes e todo um processo de pensar e agir... devem ser inseridas num processo comunicativo de partilha e honestidade que possibilite um eficiente funcionamento da organização.

De acordo com vários investigadores, como Leithwood (2000), Senge *et al*, (2000, in González, Nieto, & Portela, 2003), o incentivo a todos os membros para expressarem as suas ambições e opiniões, trabalhar em grupo e dialogar, por forma a equilibrar e partilhar o trabalho e as informações... é uma das melhores formas que origina o crescimento de uma organização. O alívio de tensões e conflitos, que normalmente podem ocorrer numa organização escolar, consegue-se através de uma comunicação aberta, onde a cultura de cooperação (ou de conflito) é expressa. A comunicação toma corpo e sentido no contexto desta interação entre pessoas e grupos que convivem num mesmo espaço e com metas comuns: docentes, discentes, instituições, famílias, órgãos superiores...

A escola constitui um pequeno mundo em que a criança se insere, absorvendo uma grande parte da sua vida. Por isso, é importante considerar a relevância do significado emocional da instituição escolar e das vivências que a criança aí concretiza. Diez (1994, p. 36) afirma que “a educação, como atitude, é fundamentalmente relação. Daí que se possa suprimir o instrutor, o professor, mas nunca o educador, o mestre”. Os meios audiovisuais e os livros podem ser mais eficientes que o professor para atingir os objetivos duma mera atitude de ensino/aprendizagem.

“No entanto, para que a educação seja, (...), a realização do homem como pessoa, isto é, desenvolver todas as suas capacidades humanas, a realização de um projecto pessoal de vida, o ser ele próprio, (...), tem de conseguir uma identificação, um equilíbrio emocional, um compromisso, um risco, um estímulo, situações que não se atingem a não ser através de uma relação pessoal. Daí que, num processo educativo, nunca se poderá prescindir do educador”. (ibidem)

O que se conclui destas afirmações é que a escola terá que se admitir e preconizar virada para a vida, uma escola que permita e incentive a afetividade, a confiança, a liberdade individual, a justiça social e a comunicação. Torna-se importante estabelecer laços de comunicação entre todos os membros que participam no processo educativo. Uma comunicação aberta em que todos os interlocutores possam sentir que estão a construir a unidade de objetivos. Uma comunicação que favoreça a mudança e a construção do sucesso escolar. Cabe à escola a tarefa de fomentar e facilitar a comunicação recíproca entre todos os membros da comunidade educativa, apesar dos constrangimentos de espaço, da sobrelotação e de estrutura dos edifícios escolares poderem, à partida, criar barreiras ao diálogo, ao encontro e à partilha de experiências educativas.

3. CULTURA DE ESCOLA

Pelas interligações existentes nos vários conceitos subjacentes à cultura, e atendendo à complexidade das comunidades com os seus valores, práticas, crenças e comportamentos, o termo cultura torna-se polissémico e de difícil delimitação. Sendo uma palavra derivada do latim, etimologicamente, refere-se aos cuidados dos produtos agrícolas durante e após o seu cultivo. Mais tarde (século XVI) o termo “cultura” ganha outros significados, nomeadamente o “cultivo da mente”, transformada pelos filósofos e historiadores como “um processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas” (Thompson, 1995, p.166).

O interesse pela cultura organizacional desenvolve-se nos finais dos anos setenta. Por esta altura, teóricos e práticos, tomam consciência da importância dos fatores culturais nas práticas de gestão e começam a crer no facto da cultura constituir um fator de diferenciação das organizações (Ferreira, 1996).

Ao adquirir o estatuto de técnica ao serviço dos objetivos educacionais, o conceito de cultura organizacional ganha um sentido político-ideológico marcante, apresentando consideráveis potencialidades heurísticas na perspetivação e na problematização da organização escolar atual (Torres, 2000). Integradas num contexto cultural mais amplo, as organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham (Nóvoa, 1995).

De acordo com Souza (2001) trata-se do conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o quotidiano da escola, ou de um sistema de padrões de significado, que incluem as normas, valores, crenças, cerimónias, rituais, tradições e mitos, variando nos graus, partilhados pelos membros da comunidade escolar e específicos de cada uma.

A cultura de escola remete, na opinião de Barroso (2004) para a existência de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos... transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores.

Antropologicamente ligada a uma complexidade de crenças, conhecimentos, hábitos, costumes, formas de arte, leis, moral, determinantes na vida do homem, individualmente ou em grupo, a cultura surge como uma herança social, com uma grande dimensão popular e tradicional (Gómez, 2001). O mesmo autor afirma que a cultura se transforma numa essência flexível e entrosada nas relações que se estabelecem no seio das comunidades, pela influência da constante evolução científica e tecnológica e pela consequência dos *mass*

media, quer pela sua presença, quer pelo poder atrativo que exerce, alargando os horizontes culturais a “limites insuspeitos”

A cultura pode ser subdividida noutras vertentes como a cultura crítica, a cultura académica, a cultura social, a cultura de experiências, entre muitas outras, onde os professores e os alunos estão inseridos e são influenciados pelo cruzamento das mesmas, tendo em conta a definição de cultura como um conjunto relacional de crenças, costumes, formas de conhecimento, arte e ideias adquiridas pelos membros de uma determinada sociedade (Carneiro, sd).

Morgado (2005, p. 75) refere que a escola “não se limita a reproduzir a informação que lhe chega do exterior [ela desenvolve] simultaneamente um saber e uma cultura próprias” assentes na diversidade que caracteriza os atores que integram cada escola.

A escola reproduz e desenvolve uma cultura específica e diversificada tendo em conta a heterogeneidade docente que - sendo composta por diferentes personalidades, origens diversas e formações de base heterogénias, idades e histórias de vida diferenciadas - influencia as dinâmicas inerentes às próprias tarefas profissionais.

“Com efeito, a cultura da escola traduz uma determinada forma de pensar e agir e resulta de um conjunto de significados e comportamentos que a própria escola, enquanto instituição social, gera e se esforça por conservar e reproduzir. A cultura da escola constitui, pois, um cenário socializador característico de cada instituição educativa” (Morgado, 2005:75).

Nesta linha de pensamento, o mesmo investigador da citação afirma que a cultura de escola é, acima de tudo, o reflexo da cultura dos professores, de importância vital na determinação da qualidade dos processos educativos, sem ignorar, contudo, os movimentos de oposição aos processos de mudança que todas as medidas impostas a partir do exterior desencadeiam.

Em jeito final, mais do que nunca é necessário “valorizar o potencial democrático da escola, de forma a que esta se possa assumir como um espaço culturalmente pertinente, socialmente credível e o mais possível inclusivo (Cosme & Trindade, 2002, p. 10). Cada instituição de ensino com a sua cultura única e muito própria, a escola não deixa de ser uma “instituição insubstituível e necessária no mundo e nas sociedades contemporâneas” (ibidem, p.10).

4. CULTURAS DOCENTES E CULTURAS DE ENSINO

A história de vida de cada um é construída ao longo da sua existência a partir de experiências vivenciadas em todas as dimensões pessoal, profissional, cívica e social, não só enquanto formandos, mas também enquanto formadores. Utilizam ou devem utilizar a reflexão, o questionamento, a criação e recriação dos cenários onde atuam para uma vivência sadia com os outros. Esta situação é mais premente enquanto docentes, uma vez que se exercem sobre os professores vários elementos culturais, influenciando-os nos seus processos de formação.

Nesta linha de pensamento, Gómez (2001, p. 17) entende a cultura como: “o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e colectivas dentro de um marco espacial e temporal determinado.”

Segundo Day (2001, p. 127) “a cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola”.

Também Hargreaves (1998, p. 217) define as culturas docentes como “as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos.” Neste sentido, Lima (2002, p. 20) salienta que “as culturas dos professores deverão ser perspectivadas não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e práticas”, referindo, ainda, que a cultura não é apenas “conjuntos de valores representações e normas, mas também modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado) suas experiências de trabalho.”

Por sua vez, Lima (2002, p. 19) refere que Trice & Beyer (1993) defendem cultura como “fenómenos colectivos que incorporam as respostas das pessoas às incertezas e ao caos que são inevitáveis na experiência humana” através de duas categorias: a substância pela partilha de crenças ou ideologias, e as formas pelas experiências e ações partilhadas pelos membros de uma cultura. Daqui se pode deduzir que na história de vida de cada um importa incluir a política e a sociedade da cultura e formação docente. Assim, a cultura social e a cultura docente fazem parte do comportamento docente. Por cultura social entende-se a ideologia, isto é, condições económicas, sociais e políticas (ibidem, 2002). Por cultura docente entende-se todas as ações dos professores, isto é, os processos de formação, a forma como procedem, o modo como atuam e sentem o exercício da sua

atividade profissional através dos métodos que impõem na sala de aula, da reflexão e do diálogo nas suas “relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões” Gómez (2001, p. 164).

Como laços numa corda, a cultura social e a cultura docente interligam-se no processo de atuação e formação docente tornando-se flexível e passível de mudança, pois a forma como os professores pensam e agem na prática profissional está estreitamente ligada à cultura social.

Segundo Hargreaves (1998), as *culturas* de ensino ajudam a conferir sentido e identidade aos professores e ao seu desempenho e, por isso, figuram entre os aspetos mais significativos da sua vida e do seu trabalho. Este autor, Hargreaves (1998), ainda vai mais longe, diferenciando o conteúdo e a forma das culturas de ensino, salientando que é através das formas (padrões característicos de relacionamento e formas de associação entre os seus membros) que os conteúdos (atitudes, valores, crenças, hábitos, pressupostos e modos de fazer as coisas partilhados por um grupo de professores) são realizados, reproduzidos e redefinidos.

Relativamente ao isolamento e autonomia profissional alimentada muitas vezes pelo próprio professor quer no espaço de sala de aula quer na participação com os órgãos de gestão e envolvimento com a escola, este constitui um obstáculo não só no acesso e na partilha de novas ideias, na inovação tão necessária neste mundo social em constante mudança, como também na possibilidade de encontrar soluções para os problemas e desafios enfrentados pelo “peso da tradição” (Morgado, 2005).

Torna-se evidente que a solidão do trabalho docente delimita o desenvolvimento pessoal e profissional pela inércia à transformação de práticas pró ativas e colaborativas, sendo por isso, reprodutora da passividade e do conservadorismo (Gómez, 2001).

Quanto à colegialidade burocrática e cultura de colaboração são formas de trabalho colaborativo e cooperativo que visam promover o desenvolvimento profissional e a reflexividade quando se pautam pela espontaneidade, parte da vontade dos professores, enquanto grupo social onde são definidas as tarefas e a finalidade do trabalho a desenvolver (Hargreaves, 1998). Manifestando-se de várias maneiras e com diferentes graus de intensidade, a saturação de tarefas e a responsabilidade profissional, estão cada dia mais presentes no corpo docente das atuais escolas, devido às novas exigências curriculares e sociais decorrentes da revolução científica e tecnológica.

Morgado (2005) refere que as tarefas de gestão e organização escolar e curricular, a presença em reuniões de vária ordem mostram como a profissão docente alargou os seus horizontes de atuação, mas também revelou as falhas e deficiências do sistema, criando-se

um mal estar docente generalizado. A frequente denuncia de “falta de motivação e incapacidade (não incompetência)” dos professores para conseguirem responder ao que lhes é solicitado, são evidências claras de frustração no corpo docente.

Como consequência deste cenário, a ansiedade profissional, desmoralização e conformismo são sentimentos que acompanham cada vez mais os atuais docentes. Ou seja, concordando com Azambuja (2006, p. 8) “a realidade da situação profissional dos professores colabora para a realização de um trabalho imediatista e solitário onde o descrédito profissional passa a fazer parte da cultura docente.”

Quando pretendemos estudar o comportamento cultural docente, um dos campos de pesquisa a ter em conta é a cultura organizacional (Lima, 2002). Ora, como qualquer outra organização, a escola apresenta-se como uma unidade constitutiva de subgrupos de origens sociais diversificadas e com perceções da realidade claramente diferenciadas, não sendo portanto constituída por grupos homogêneos de elementos. Referenciando Caria (2000, pp.197-198) “a cultura vive da necessidade de gerir a heterogeneidade, dentro dos mesmos princípios estruturantes da interacção, como um todo único, uma cultura.” Isto não significa que exista uma cultura única. Há sim, uma cultura dominante, constituída por subculturas (Costa, 1997; Rodrigues, 2005).

Tal como refere Shein (1992, cit. por Rodrigues 2005) é na negociação que se realiza a interacção destas subculturas, convergindo numa cultura global. As culturas docentes integram assim comportamentos, práticas, modos de agir nas escolas e interagir de professores, daí a importância do estudo das formas de associação e dos padrões de interacção, de modo a que se possa compreender as culturas e subculturas da escola (Hargreaves, 1992; Talbert & McLaughlin, 1994).

Sendo amplamente reconhecido o papel das culturas de ensino na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores, ao compreendermos as formas destas culturas, conseguimos entender os seus limites e as possibilidades de progresso e a mudança educativa. À semelhança de Gómez (2001), Hargreaves (1998) identifica quatro formas abrangentes de culturas docentes: *o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização*, cada uma com implicações no trabalho do professor e na mudança educativa. Assim, embora já se tivesse referido resumidamente estas culturas docentes, passar-se-á a desenvolver um pouco mais estes conceitos.

4.1. O individualismo (docente)

A cultura do individualismo tem vindo a ser estudada por diversos investigadores, uma vez que ainda é prática muito comum nas escolas. Sendo ou não prática comum, importa

“esclarecer que aquilo que designamos por individualismo docente não é um fenómeno que possa ser definido, nem de forma unívoca, nem de modo descontextualizado” Cosme (2009, p.122). Perante esta afirmação é caso para dizer que nada acontece por acontecer. Tudo tem uma razão de ser, um contexto próprio que fará compreender o motivo de tal atitude.

Para Neto-Mendes (2005, p.4), referindo-se a Tyack & Tobin, no ensino primário “apesar de sucessivas ondas reformistas que os sistemas educativos foram conhecendo ao longo do seu desenvolvimento” persiste uma “gramática da escola” que se estende à ação individual dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, confinados a “espaços altamente estruturados para a atividade escolar” (sala de aula) a par da característica de monodocência dos níveis de ensino referidos, ainda muito enraizada no conceito de “magistercentrismo.”

Importa distinguir que individualismo, não deve ser confundido com a individualidade que permite a expressão dos desacordos, a oportunidade de desfrutar da solidão e a experiência de um sentido pessoal.

“A individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva. A individualidade também origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica em grupo” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 81).

A respeito do impacto da cultura do individualismo, no desenvolvimento profissional dos professores, Day (2001, p. 128) salienta:

“se a cultura do individualismo não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados e através dos quais possam ser testadas as visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino, em função das realidade individuais, então há pouco a esperar do desenvolvimento profissional contínuo.”

Segundo Hargreaves (1998, p.189) “a maior parte dos professores continua a ensinar sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado das suas salas de aula”. O mesmo autor explica que, no individualismo, os comportamentos de ajuda são pouco frequentes, raramente os professores discutem os trabalhos dos outros ou quase nunca observam as aulas dos colegas nem analisam ou refletem coletivamente sobre o rumo e os propósitos do seu trabalho. Neste sentido, o autor refere que o isolamento e a incerteza dos professores estão associados a “cenários de aprendizagem empobrecidos”, nos quais pouco aprendem com os colegas, justificando que o isolamento dá aos professores um certo grau de proteção, mesmo que esse isolamento implique receber pouco feedback por parte dos outros. O isolamento na sala de aula permite alguma privacidade

aos docentes, podendo defendê-los de eventuais críticas, daí que a profissão de professor tenha sido considerada como solitária (Fullan & Hargreaves, 2001). Todavia “também os priva de possíveis elogios e apoios por parte dos colegas” (Morgado, 2005, p. 83).

Ainda de acordo com Hargreaves (1998, p. 192) “o individualismo é encarado como consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos, e são estes que devemos ter em conta se o quisermos remover.” Este apresenta uma tipologia do individualismo do professor, baseada em três tipos de individualismo (ibidem, pp.193-194):

- **o individualismo estratégico** (a estratégia adaptativa de Flinders) – quando, em resposta às contingências diárias do seu ambiente de trabalho, os professores constroem e criam padrões de trabalho individualista;

- **o individualismo constrangido** (a condição ecológica de Flinders) – devido a constrangimentos administrativos ou outras barreiras, os professores ensinam, planificam e trabalham sozinhos;

- **o individualismo electivo** – quando é o professor que elege a sua opção de trabalho, preferindo estar e trabalhar sozinho, independentemente das exigências ou constrangimentos existentes na organização escola.

Com base nesta posição de Hargreaves relativamente ao individualismo, Neto-Mendes (1998, pp. 208-210) elabora uma síntese, identificando:

- **individualismo programático**, que “decorre de uma opção reflectida do professor”.
- **individualismo defensivo**, que “resulta de opções face às pressões quotidianas do ambiente de trabalho”;

- **individualismo compulsivo**, em que “o professor vê-se remetido a situações de isolamento que ultrapassam a sua esfera de decisão”;

Perante a abordagem de Hargreaves, Cosme (2009, p.125) defende que “o individualismo docente não poderá ser objeto de leituras fundamentalistas” e que o mais importante é:

“compreendê-lo em função de grelhas de análise que reconheçam a sua complexidade, sem que isso signifique que não se deva denunciar os seus limites e limitações, nomeadamente quando impossibilita a produção de respostas face aos desafios profissionais que se colocam aos professores ou de construir leituras mais substanciais e pertinentes acerca dos problemas a enfrentar”.

Alguns investigadores (Morgado, 2005) atribuem o individualismo como sendo parte integrante do isolamento profissional, fruto quer da arquitetura escolar, quer da organização curricular. Neto-Mendes (2005, p. 6) menciona que Lortie, já em 1975, reconhecia, com toda a atualidade que hoje lhe atribuímos, que “as escolas foram organizadas mais em torno da separação dos professores do que da sua interdependência”, daqui decorrente a ideia de

Hargreaves da “heresia do individualismo” como eventual causa de grandes males do nosso ensino.

Outros há que o entendem como associado a fatores de ordem psicológica que não devem ser descurados (Lima, 2002, citando um estudo de Sarason, 1982). Ou seja, sabendo que os professores passam a maior parte do seu tempo estabelecendo interações com crianças ou jovens, e que a escassez de tempo para os contactos entre pares são diminutos, estes profissionais “estão psicologicamente sós, apesar de estarem num local densamente povoado” (ibidem, p. 35). No entanto, estudos realizados por Johnson, em 1990, e referidos por Lima (2002) revelam que mesmo que os docentes tivessem mais tempo e disponibilidade para a interação entre colegas, não o usariam para reuniões entre pares. Para eles os alunos necessitariam de todo o tempo disponível, lamentando ainda que a coordenação de departamento, não assegure o tempo disponibilizado para que nas reuniões haja momentos de partilha e discussão. Johnson revelou ainda que o envolvimento em colaboração seria feito à margem do local de trabalho (ibidem).

Em jeito de remate, conclui-se que entender o individualismo docente “como um fenómeno disfuncional”, não será o mais acertado. Inclusive, “a transição deste estágio para o da colaboração” não “corresponde a uma opção indolor ou sem a assunção de compromissos ideológicos, epistemológicos e pedagógicos prévios” (Cosme, 2009,p.122).

4.2. A balcanização

Para Hargreaves (1998, p. 240), a “balcanização não consiste simplesmente num trabalho ou numa associação entre colegas”, pois pode apresentar implicações, positivas ou negativas, na aprendizagem dos alunos e podem determinar o modo como os professores se comportam enquanto elementos de uma comunidade. Lima (2002, p. 31) considera “que os departamentos criam fronteiras no interior das escolas e representam barreiras a eventuais padrões de interacção ao nível do estabelecimento de ensino” de acordo com as relações de poder.

Hoje em dia, com a generalização da filosofia dos Agrupamentos de Escolas e dos Centros Escolares em Portugal, já se verifica uma tentativa de contrariar o isolamento dos docentes e conseqüente individualismo. Cada vez mais há a procura de estratégias de colegialidade conducentes a processos de cultura colaborativa.

1. SER PROFESSOR, HOJE...

Os novos papéis e desafios colocados aos professores, exigindo-lhes conhecimentos e intervenções nas mais diversas áreas, são fatores que podem contribuir para a crise da identidade profissional e para uma nova profissionalidade. Aos professores, é-lhes exigido conhecimentos em áreas tão díspares como educação ambiental, sexual, para a saúde, entre outras que conduzem o profissional docente para um novo paradigma, uma nova profissionalidade.

As questões sobre identidade, profissionalidade, profissionalismo remetem-nos para a problemática da crise da identidade profissional docente que, “parece emergir de um hiato entre uma identidade profissional pessoal, demasiado ideal e «nova», e uma identidade profissional coletiva que se mantém demasiado real e clássica” (Lopes & Ribeiro, 2007, p. 45). A crise da identidade é gerada por um certo descontentamento e desorientação na classe docente, motivada pelo fraco reconhecimento social, valorização social, baixos salários, desorientação ao nível dos objetivos, conteúdos e metodologias de trabalho e alterações na carreira (Trindade, 2002).

Ainda em torno das questões relacionadas com profissionalismo e profissionalidade, Helena Ralha Simões concebe o profissionalismo ligado ao desempenho, aos comportamentos, capacidades e conhecimentos do profissional e a profissionalidade como um percurso individual onde as experiências vão ganhando significado, o que “envolve dimensões conscientes e inconscientes, elas próprias sempre em evolução, e que, por outro lado, é indissociável de uma visão ecológica que apreenda o contexto interativo dos diferentes subsistemas, igualmente em desenvolvimento, que interagem e se especificam, influenciadores e influenciados, no decurso do agir profissional” (Simões, 2002, p. 86).

Como assinala Barroso (2005, p. 173):

”Depois de, durante muito tempo, serem considerados como «profissionais acima de toda a suspeita», os professores estão hoje no centro da turbulência que afecta a escola e a educação em geral. O seu estatuto social diminui, a sua identidade profissional dilui-se, a legitimidade institucional do seu trabalho é posta em dúvida, a eficácia dos seus métodos de ensino é contestada.”

Não obstante todas as transformações sociais, políticas e económicas, hoje vivemos entre o local e o global, entre renovação e conservadorismo, desintegração e unificação. A este propósito, Sanches (2000, p. 80) afirma:

“Desconstrução e desintegração parecem surgir como via dominante neste final de século. O conhecimento e as tecnologias que se dizem novas, a relação da escola com as suas comunidades e com o mundo envolvente exercem dinâmicas de mudança sobre os espaços sociais e educacionais nos quais as identidades dos professores se vão reconfigurando e as narrativas profissionais redescrevendo.”

Atualmente, o profissional docente percorre “caminhos em busca de identidades próprias situadas nos tempos e espaços das escolas, da cultura e da sociedade de hoje.” (ibidem). Acrescente-se o facto de que a escola e o professor são agentes de cultura. (Bárrios, 2002), sendo responsáveis pelos processos de formação que praticam.

Urge, neste novo contexto, uma redefinição do profissional e da instituição. Neste novo paradigma, o professor vê-se confrontado com a necessidade de uma nova formação, que não esteja apoiada na lógica da oferta, mas sim que vá ao encontro das suas necessidades, dos alunos e da escola.

Como referem Leite & Fernandes (2003), é exigido aos professores uma nova atitude pedagógica e um novo estar em educação, que permita não só adquirir conhecimentos, mas também desenvolver competências de formação pessoal e de intervenção social. As exigências e os desafios que são colocados aos professores são cada vez mais complexos, pois traduzem as mudanças que estão a ocorrer em vários campos: social, económico, cultural e político.

Espera-se que o professor questione a sua praxis e reflita sobre o seu perfil no novo contexto globalizado. Espera-se ainda que o professor seja reflexivo quanto à sua prática de forma a promover a mudança e o desenvolvimento profissional pela formação ao longo da vida. Nesta transformação é imperioso que o professor arraste pelo envolvimento todos os alunos na aprendizagem promovendo o seu bem-estar e o seu desenvolvimento numa perspetiva holística (Flores, 2003).

2. COLABORAÇÃO, COOPERAÇÃO E COLEGIALIDADE

Como já foi referido, um trabalho de natureza cooperativa é complexo. Como tal, de seguida iremos debruçar-nos sobre conceitos cujas terminologias são, para alguns autores, qualificadas como tendo significados diferentes, enquanto para outros aparecem-nos com o mesmo sentido: a colaboração e a cooperação.

Segundo Freitas (2002, p. 22) “à primeira vista, colaborar e cooperar podem ser considerados sinónimos. Sendo assim, tratar-se-ia apenas de uma questão de gosto usar um ou outro termo. Todavia a extensão dos termos é diferente: colaborar tem mais amplitude do que cooperar”. Na opinião de Panitz (1996), o conceito de “cooperação” situa-se mais numa estrutura de interações com a finalidade de facilitar o cumprimento de um objectivo ou meta, enquanto “colaboração” seria mais “uma filosofia de interacção e estilo de vida pessoal, consequência da assunção de princípios de solidariedade e empatia para com os outros” (Freitas, 2002, pp. 22-23). A cooperação tem raízes americanas, assentes na filosofia de John Dewey, evidenciando a natureza social da aprendizagem e o trabalho em grupo. A “colaboração” tem por seu lado raízes em Inglaterra, “explorando as maneiras de ajudar os alunos a dar resposta às tarefas da escola, fazendo com que tomassem um papel mais activo na sua própria aprendizagem” (Freitas, 2002, p. 23).

Outros, como Damiani (2008, p. 213) salientam que estudos voltados para o trabalho em grupo adotam, alternadamente, os termos “colaboração” e “cooperação” para se referirem ao trabalho colaborativo com significações e atributos linguísticos relacionados com o prefixo “co”, que significa ação conjunta.

Pesquisando a origem etimológica destas palavras verificamos que apresentam sentidos distintos: cooperar “é derivado da palavra latina *operare* – que significa executar, fazer funcionar de acordo com o sistema”; enquanto “o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver actividades tendo em vista determinado fim” (Dicionário de Língua Portuguesa Contemporâneo, 2001).

Em suma, na cooperação há ajuda intensa nas tarefas, podendo haver ou não negociação dentro do grupo, onde existem normalmente relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros; na colaboração o trabalho conjunto é baseado em apoios mútuos, com a finalidade de atingir objetivos comuns, negociados entre todos. Aqui as relações tendem à não hierarquização e os fenómenos de liderança são partilhados (Damiani, 2008).

O desenvolvimento de uma cultura de colaboração e colegialidade presume que as relações de trabalho em colaboração entre os professores sejam (Hargreaves, 1998, p. 216):

- *Espontâneas*, uma vez que partem dos próprios professores enquanto grupo social e poderão ser apoiadas ou facilitadas administrativamente. Estas relações evoluem a partir da própria comunidade e são sustentadas por ela;
- *Voluntárias*, pois estas relações resultam, não de constrangimentos administrativos ou da coação, mas antes da percepção que os professores têm do seu valor;
- *Orientadas para o desenvolvimento*, uma vez que os professores, ao trabalharem em conjunto para desenvolver iniciativas próprias ou para trabalharem em iniciativas que são apoiadas ou requeridas externamente, nas quais eles estão interessados, estabelecem as tarefas e as finalidades do seu trabalho conjunto, em vez da implementação de propósitos de terceiros.
- *Difundidas no tempo e no espaço*, pois nas culturas de colaboração o trabalho em conjunto não é, na maioria das vezes, uma atividade calendarizada, que seja fixada administrativamente, para ter lugar num tempo fixo e local designado. Nas culturas de colaboração, grande parte do trabalho em conjunto consiste em encontros informais, quase impercetíveis, breves mas frequentes.
- *Imprevisíveis*, dado que, nestas culturas, os professores exercem discricção e controlo sobre aquilo que desenvolvem, os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis.

Lieberman (1996) defendem que a colaboração e a colegialidade encerram muitas virtualidades, nomeadamente, “fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998, p. 209).

Morgado (2005) partilha da mesma opinião reforçando que a colaboração permite uma tomada de decisões a nível coletivo e visa um aperfeiçoamento na autonomia curricular da escola. Por outro lado, a colegialidade burocrática enquanto imposição autoritária, pelos ministérios, na base da crescente valorização do trabalho colaborativo a nível mundial, tem o propósito de fazer cumprir o trabalho de grupo, muitas vezes apenas no preenchimento de papéis, que em pouco ou nada alteram as práticas pedagógicas (Gómez, 2001).

Esta não é com frequência percebida e interiorizada verdadeiramente como necessária por muitos professores, sendo por isso um “controle artificial das manifestações de colaboração espontânea entre os docentes que não se satisfazem com os procedimentos e a sua cultura de actuação” (Azambuja & Forster, 2006, p. 7). Estas atividades, pela carga excessiva de tempo e de horas que ocupam, provocam saturação nas atividades profissionais, não modificam ou melhoram a prática docente, tornando-a pelo contrário com menos qualificação.

2.1. A colaboração entre docentes

Nas leituras realizadas entende-se que nos casos em que as relações profissionais de colaboração entre os professores são forçadas, recomendadas e muitas vezes, impostas administrativamente, está-se perante a colegialidade artificial.

A respeito deste tipo de cultura, Hargreaves (1998, p. 219) diz que as relações de colaboração “existentes entre os professores não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis.” Pelo contrário, estas relações de colaboração são reguladas administrativamente, partindo de uma imposição que exige aos professores que se encontrem e trabalhem em conjunto.

Fullan & Hargreaves (2001, p. 103) caracterizam a colegialidade artificial como “um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como outras formas de trabalho em conjunto.” Apesar da colegialidade imposta administrativamente poder levar ao desenvolvimento de culturas de colaboração, a sua imposição “pecará sempre por se centrar em interações criadas artificialmente e cuja interdependência é mal fundada, aparente e precária” (Sanchez, 2000, p. 50).

A colegialidade artificial pode levar à proliferação de encontros não desejados, nos quais os professores não se sentem envolvidos, funcionando apenas como uma sobrecarga, o que acaba por destruir ou enfraquecer os escassos espaços informais de colaboração já existentes na escola. Neste sentido, a colegialidade funciona mais como um mecanismo de controlo dos professores, sendo pouco provável que a qualidade das interações entre os mesmos seja melhorada por esse tipo de medidas.

Assim, a colaboração entre os professores é, como sublinha Hargreaves (1998, p. 234) “compulsiva, não voluntária; limitada e fixa no tempo e no espaço; orientada para a implementação, mais do que para o desenvolvimento; e concebida para ser previsível - ao invés de imprevisível nos seus resultados.” Subjacente ao trabalho colaborativo está a noção de profissional reflexivo ligada a dois grandes nomes, Schön e Dewey. A forma de estar na ação, de forma reflexiva, e de olhar para a sua prática de forma crítica e construtiva, é essencial para todos os profissionais e em particular para aqueles que trabalham com pessoas (Schön, 2000).

Aliás, Condemarín & Medina (2007, p. 27) argumentam que “os professores aprendem a ensinar e a melhorar o seu ensino quando realizam permanentemente um diálogo inteligente com a prática, ou seja, quando são capazes de tomar distância dela e reflectir para compreendê-la e melhorá-la.” Para Gómez (2001), citado por Azambuja &

Forster (2006, p. 8), a cultura da colaboração “não é apenas um requisito de uma organização institucional que pretende a relevância e a eficácia: é uma condição reflexiva.”

A dimensão reflexiva implica uma dinâmica entre a ação e o pensamento, ou seja, entre o intelectual e afetivo, para que o professor se comprometa com as atitudes de mudança. É nesta linha de pensamento que Schön fala em conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. O profissional deve olhar sempre para trás (conhecimento na ação), refletir e tomar consciência da sua ação (reflexão sobre a ação) e, deste modo, construir o seu próprio conhecimento e seu consequente desenvolvimento (reflexão sobre a reflexão na ação), refere-se Alarcão (1996).

A este propósito Tavares citado por Alarcão (2000, p. 58) refere que:

“reflectir, pensar, aprender a pensar, conhecer, metaconhecer, aprender, aprender a aprender, aprender a desaprender para aprender de um modo diferente são ideias recorrentes cada vez mais revisitadas e actuaes na vida, na dinâmica das organizações, que exigem novas concepções e, consequentemente, outras formas de organização, gestão e acção.”

Estas atitudes são o reflexo da atuação de profissionais reflexivos. A par da necessidade da reflexão docente sobre as suas práticas e a constatação da necessidade de mudar a escola e o modo como se organiza, Alarcão (2001, 2007) faz referência ao conceito de escola reflexiva em desenvolvimento e em aprendizagem, definida como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2007, p. 83).

2.2. O Professor Titular de Turma

O Decreto-lei 241/200, de 26 de julho, aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. Sendo um documento extenso, apenas serão referidos alguns pontos do referido decreto referentes ao Professor Titular de Turma.

Assim, no que respeita à conceção e desenvolvimento do currículo, o professor titular de turma deverá fazê-lo “no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, anexo nº 2).

No âmbito deste desempenho e de acordo com este trabalho de investigação, destaca-se apenas algumas competências que deve ter o professor:

- “a) Coopera na construção e avaliação do projecto curricular da escola e concebe e gere, **em colaboração** com outros professores e **em articulação** com o conselho de docentes, o projecto curricular da sua turma;
- b) Desenvolve as aprendizagens, **mobilizando integradamente saberes** científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem;
- e) Promove **a integração** de todas as vertentes do currículo e a **articulação das aprendizagens** do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo;
- g) Promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola;
- h) Avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem;
- i) Desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomenta a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis;
- l) Relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predispõe para as aprendizagens.”

No que respeita à integração curricular, o professor do 1º CEB deve promover “a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presente nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo.” (ibidem), promovendo e desenvolvendo aprendizagens em todas as áreas curriculares disciplinares, bem como nas áreas curriculares não disciplinares.

2.3. O Professor das Atividades de Enriquecimento Curricular

O Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, alterado pelo despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, define o perfil dos técnicos que podem lecionar as AEC, de acordo com a atividade a desenvolver. (Note-se a alteração da nomenclatura de um despacho para outro: no primeiro referia “os professores”, no segundo refere “os técnicos”).

Assim, quanto ao perfil dos técnicos de Inglês, o despacho refere que devem possuir uma das seguintes características: habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de inglês; Mestrado em Ensino Precoce de Inglês; Mestrado em Didática do Inglês; Cursos de formação especializada na área do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao abrigo do Decreto -Lei n.º 95/97, de 23 de Abril;... Os técnicos de Inglês podem ainda deter os cursos/graus de Bachelor of Arts/Bachelor in Education/Bachelor of

Science ou Masters Degree (Master of Arts/Master in Education/Master of Science),... podem deter habilitações reconhecidas a nível internacional. Uma das condições, além das mencionadas, é deter conhecimentos da língua portuguesa. Salvuaguarda-se, a possível escolha de outros profissionais com currículo relevante, mas apenas com autorização prévia da CAP, como entidade competente para analisar e atribuir relevância ao respetivo currículo.

Os técnicos de Atividade Física e Desportiva (AFD), devem possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de Educação Física no ensino básico ou serem licenciados em Desporto.

No âmbito do mesmo programa, os técnicos de Ensino da Música (EM) devem possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de Educação Musical ou Música no ensino básico ou secundário. Além deste, podem ser: diplomados com um curso profissional na área da música com equivalência ao 12.º ano; detentores do 8.º grau do curso complementar de Música; com a frequência do 2.º ano de um curso de música que confira habilitação para a docência; Outros profissionais com currículo relevante, desde que com autorização prévia da CAP, tal como acontece em relação aos técnicos de Inglês, na mesma situação.

Para as Atividades Lúdico-Expressivas, que englobam a expressão plástica e visual, a expressão musical, o movimento e drama/teatro, a dança, o multimédia, percursos culturais e de exploração do meio, atividades lúdicas e de animação... os técnicos devem possuir um dos seguintes perfis: formação profissional ou especializada para a docência na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico; habilitação profissional ou própria ou licenciatura para a docência da disciplina do currículo do ensino básico que coincida com a atividade a desenvolver; formação específica nas áreas da Educação, da Arte, da Animação e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); percurso profissional relevante nas áreas da Educação, da Arte, da Animação e das TIC (com autorização prévia da CAP).

Os técnicos para Outras Atividades de Enriquecimento Curricular devem “possuir formação profissional ou especializada adequada ao desenvolvimento das actividades programadas e ao escalão etário do público-alvo.”, sendo a contratação dos mesmos validada pelo agrupamento de escolas (artº 19º Despacho 8683/2011, de 28 de junho).

Todos estes técnicos, desde que possuindo qualificações profissionais para a docência da AEC, têm direito a que lhe contem o tempo de serviço para efeitos de concurso de docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

3. SUPERVISÃO

Nos dias de hoje, a problemática da supervisão pedagógica reveste-se da máxima importância, uma vez que o processo de desenvolvimento dos professores se repercute no desenvolvimento dos seus alunos. Vários estudiosos (Alarcão & Tavares, 1987; Vieira, 1993) dizem que fazer supervisão é ensinar. Alarcão & Tavares (1987, p. 34) afirmam que "ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica". Partindo deste pressuposto, cada vez mais urge que toda a comunidade escolar tome consciência de que o processo de formação de professores não acontece somente no ano de estágio, mas que terá que ser um trabalho longo e lento de aprendizagem e desenvolvimento.

A L.B.S.E. determina, no seu capítulo IV, a necessidade de preparação do professor profissionalmente, não referindo o como essa preparação se faz, nem tão pouco, quem a ministra. A autonomia pedagógica da escola, preconizada pelo Decreto-Lei 43/89 exerce-se, entre outros domínios, na "formação e gestão do pessoal docente" (art. 8). De acordo com Correia (1995, p. 27), a escola pode "configurar espaços de supervisão", para que os problemas que se encontrem sejam mais facilmente solucionados.

O termo "supervisão" encontra, em Portugal no domínio da educação, segundo a perspectiva de Vieira (1993), alguma resistência quanto à sua aceitação, porque se encontra associado a conceitos, utilizados em outros contextos, como "chefia", "dirigismo", "imposição" e "autoritarismo".

A tradição de supervisão em Portugal, segundo Vieira (1993, p. 60), "é de natureza prescritiva e confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando". Vieira (1993) refere que em Portugal não é dado conhecimento ao professor, do domínio da supervisão, restando-lhe a passividade e o total desconhecimento sobre o seu próprio papel ou o enquadramento conceptual das práticas que deverá seguir, o que esta autora considera um mal. Sugere que deverá existir uma reflexão conjunta, supervisor/professor sobre formas de conceção, organização e gestão do processo de supervisão.

O clima organizacional da escola tem, neste contexto, um papel importante na definição dos estímulos à atividade dos professores. Numa escola em que o clima organizacional seja de participação e de abertura a mudanças, a formação é uma necessidade de todos e de cada um. Por outro lado, toda a comunidade beneficiará da presença de professores em formação, assim como da presença de supervisores, reforçando a "autonomia profissional", na perspectiva de Nóvoa (1991, p. 524), de uma:

"capacidade própria para produzir conhecimento científico, para conceber os instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a pôr em prática".

No fenómeno de supervisão, ao determinar o tipo de aulas que se deseja observar, está-se a realizar uma das tarefas do supervisor preconizadas por Alarcão e Tavares (1987), ou seja, determinar os aspetos a observar. Também, de acordo com Vieira (1993) a relação interpessoal estabelecida entre o supervisor e o professor visa o desenvolvimento pessoal e profissional de ambos os atores, em que a pedagogia da negociação possui um papel determinante.

Quanto à forma de atuação, Alarcão e Tavares defendem (1987), em que a supervisão deve consistir numa visão que vê o que se passou antes e que entra no processo para o compreender e atuar sobre ele.

No dizer de Barbosa (1997/1998), o supervisor deverá ser um bom gestor de conflitos e possuir atitudes de bom senso. Por outro lado, este é um dos problemas, no dizer de Amado (1994), que se colocam ao supervisor na sua relação com o professor, nomeadamente de os professores não aceitarem as críticas que os orientadores lhes fazem e assumirem uma atitude de defesa.

Hadji (1994) refere que a autoavaliação é também uma heteroavaliação, uma vez que o objeto de análise é exterior ao próprio EU. Desta forma, importa que o Professor/supervisor trabalhe em interação com o docente na construção de documentos, na identificação dos conteúdos a avaliar e na sugestão de outros a melhorar/inserir.

Neste sentido o papel desempenhado pelo supervisor é entendido, no que Wallace (1991, cit. por Vieira, 1993), chama de perspectiva "colaborativa" em que o supervisor surge como um colega, que com mais experiência ajuda as colegas a organizarem matrizes e provas. Ou seja, supervisor e supervisionados trabalhando em prol da melhoria de práticas e conseqüente melhoria das aprendizagens dos alunos. Assim, melhorar as práticas de ensino é mais provável que aconteça se o professor não se sentir pressionado ou controlado e, daí o papel do supervisor que estimula a reflexão e a cooperação, evitando uma supervisão coerciva e dominadora.

Nesta linha de pensamento, uma eficaz supervisão pedagógica deverá passar por determinadas competências e funções que o supervisor deverá evidenciar (Vieira, 1993): na área da supervisão da prática, o supervisor deverá demonstrar competências que se relacionam com as suas atitudes profissionais e pessoais, nomeadamente, espírito de abertura, disponibilidade, flexibilidade e sentido crítico, para facilitar o seu relacionamento com o professor supervisionado e a sua função de informar/formar e promover a reflexão.

3.1. AEC e Supervisão

Tendo em vista garantir a qualidade das AEC, bem como a articulação com as atividades curriculares, é da competência dos Professores Titulares de Turma (PTT) assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução destas atividades no 1.º CEB, como testemunha o ponto 31.1 do despacho nº 8683/2011, de 28 de junho:

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

Segundo diretrizes do mesmo despacho, entende-se como atividade de supervisão pedagógica: a programação das atividades; acompanhamento das atividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiras das atividades de enriquecimento curricular; avaliação da sua realização; realização das atividades de apoio ao estudo; reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais; observação das atividades de enriquecimento curricular, nos termos a definir no regulamento interno do agrupamento. Salva-se, ainda, que a atividade supervisiva das AEC deve ser realizada no âmbito da componente não letiva de estabelecimento dos PTT.

4. O CURRÍCULO E A SUA FLEXIBILIDADE

Quando o professor constrói um Projeto Curricular, adequado às orientações nacionais, às características da escola e dos alunos a que diretamente se destina, articulando todas as atividades e experiências educativas que a escola, de uma forma intencional e estruturada, promove e avalia, clarificando o seu sentido e finalidade, está a usar o saber necessário à participação na construção de projetos curriculares flexíveis. A construção destes projetos obedece a vários níveis de decisão, desde o que se refere ao Projeto Curricular da Escola (PCE) até ao Projeto Curricular de Turma (PCT) ou mesmo do aluno.

Cabe às escolas construírem os seus Projetos Curriculares, de forma a potencializar o desenvolvimento das competências essenciais por parte dos alunos, numa perspetiva holística, integradora do *saber*, *saber fazer* e *saber ser*, permitindo o seu desenvolvimento integral nas dimensões pessoal e social, em que o aluno tem um papel ativo e crítico na construção do conhecimento, numa sociedade em que se valoriza a aprendizagem ao longo da vida. Refira-se que esta dimensão inclui ainda os saberes transversais que apoiam o desenvolvimento do currículo como projeto aberto e flexível, adequado à diversidade do contexto, articulando os saberes (Alonso 1996, Nóvoa, 2001)

A gestão flexível do currículo visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo (Alonso, 2000, Roldão, 1999).

A gestão flexível do currículo permite que a escola saia da sua rotina habitual e que cada vez mais se ouça falar de trabalhos em grupo, de aulas planificadas em conjunto, de reuniões mais assíduas entre os membros do conselho de turma, entre os Diretores de turma, em suma, a dinâmica das escolas começa a alterar-se significativamente. Para isso, os professores têm que mudar as suas atitudes, têm que sair das suas salas e deixar de considerar a sua disciplina como soberana (Roldão, 2003). Os docentes devem reunir esforços e tornar o conjunto das disciplinas como um todo coeso e promotor das aprendizagens essenciais que possibilitam ao aluno ser um verdadeiro cidadão, pronto para saber agir em qualquer circunstância da vida.

Segundo a sua experiência profissional, poder organizar todo o processo de ensino e aprendizagem numa perspetiva de flexibilização e articulação curricular, possibilita a abertura de portas ao sucesso educativo.

5. ARTICULAÇÃO CURRICULAR E O SEU CONCEITO

A articulação curricular é um tema controverso pois arrasta consigo convicções, crenças que tentam justificar as razões da falta de articulação, ou mesmo das inúmeras dificuldades ligadas à sequencialidade. Muitos ficam agarrados à diversidade das formações iniciais e contínuas, outros à própria história da Educação, outros ainda à falta de reconhecimento da sua própria formação por parte dos professores que lecionam nos níveis de ensino mais elevados. Não há dúvida que na gênese de toda esta temática se encontram causas muito diversas e os professores de cada nível de ensino edificaram a sua própria identidade, ligada a singulares condições em que o processo de ensino-aprendizagem foi levado a cabo.

Embora se fale cada vez mais em articulação curricular, tem sido difícil a sua definição, confundindo-se muitas vezes com a de integração. Considerando que é da responsabilidade do Agrupamento de Escolas a articulação entre diferentes níveis e ciclos de ensino através de um projeto pedagógico comum, deve ser pautada a construção de percursos escolares integrados, ponderando a proximidade geográfica, expansão da educação pré-escolar e a reorganização da rede educativa (Dec.-Lei 75/ 2008 art.º 6.º e 7.º).

O conceito de currículo já apresentado implica pensar a educação e o trabalho nas escolas numa perspetiva de envolvimento realizada através de uma ação coletiva assente num trabalho de colaboração entre os atores educativos implicando um trabalho integrado onde a articulação de saberes aparece de uma forma sequencial e com coerência.

Gerir e adequar o currículo às necessidades dos alunos e ao seu contexto implica uma tomada de decisões por parte da escola quanto a diversos aspetos, designadamente no que concerne ao desenvolvimento e gestão das diferentes componentes do currículo e à articulação que se pretende estabelecer entre elas. Subjacente a qualquer tomada de decisão, está o ato de assumir as responsabilidades que lhe estão inerentes (Freitas, 2001, Roldão, 2003) o que, transposto para o contexto escolar, exige um efetivo reforço do trabalho colaborativo entre os professores e a valorização e reconhecimento dos órgãos de coordenação pedagógica da escola.

Conforme salienta Marques (2002, p. 5) os diferentes níveis de educação e de ensino, exigiram que se tornasse “prioritário criar uma real gestão conjunta através da dinamização de projectos educativos coerentes e concertados que tenham expressão nos diferentes níveis de ensino.”

Definir “articulação curricular” com clareza e no âmbito curricular, não é tarefa fácil, uma vez que poucos trabalhos têm sido desenvolvidos no campo da articulação curricular e entrecruzam este conceito com as noções de sequencialidade e transição educativas,

descrevendo o modo como as crianças vivem os seus processos adaptativos aos diferentes níveis e ciclos de ensino vigentes no sistema educativo nacional (Ferreira, 2002; Serra, 2004; Rodrigues, 2005).

Transcrevendo do Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea (2001), articulação significa a acção de ligar, de associar, de encadear elementos distintos para o funcionamento eficaz de um conjunto. De facto, em todo o processo educativo, ao longo da escolaridade básica, importa “encadear elementos distintos” para que funcionem eficazmente num conjunto unido, ou seja, transformar “uma articulação desconjuntada numa articulação flexível e de continuidade” (Marques, 2002, p. 8).

A questão da articulação está presente em vários normativos desde longa data. Por exemplo, os princípios orientadores subjacentes à organização e à gestão do currículo nacional do ensino básico estão enumerados no artigo terceiro do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, atribuindo-se particular ênfase ao da “coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário” (alínea a); da “integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem” (alínea b) e da “existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (alínea c).

Perspetivando os diferentes níveis educativos como peças de uma máquina, sendo esta o sistema educativo, a articulação curricular poderia entender-se como “pontos de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes” (Serra, 2004, p. 75). Neste sentido, entende-se que a ação de articulação entre docentes, que trabalham com o mesmo aluno, passa pelo estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos, suscetíveis de encontrarem respostas adequadas a essa mesma articulação: práticas colaborativas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem, apoiados nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo a construção e o planeamento conjunto das atividades futuras e integradoras de saberes e competências (Serra, 2004).

5.1. Dimensões de articulação curricular

Em Portugal, um conjunto de normativos vieram contribuir para o incentivo não só da flexibilização mas também da articulação curricular. A implementação e desenvolvimento de todo um conjunto de procedimentos suscetíveis de conduzir a mecanismos de articulação curricular, pressupõe a aproximação entre docentes dos diferentes níveis e ciclos de ensino

e um conjunto de relações de proximidade essenciais à colaboração e cooperação entre docentes.

Assim, o Projeto de Gestão Flexível do Currículo, iniciado no ano de 1997/1998, na sequência do Projeto de Reflexão Participada sobre os currículos do Ensino Básico (DEB, 2001) e o Regime de Autonomia e Gestão das Escolas com a criação dos Agrupamentos de Escolas, considerados os grandes promotores da articulação curricular, constituem-se como normativos que, na prática vieram contribuir para o incentivo da flexibilização e da articulação curriculares.

O artigo quadragésimo terceiro refere, no ponto um, “A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicos dos alunos.” O artigo seguinte (44.º) menciona que “A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares de acordo com os cursos leccionados e o número de docentes” (Decreto-Lei n.º 6/2001).

Serra (2004, p. 13) defende que a “articulação curricular regulamentada”, nem sempre é sinónimo de uma “articulação curricular efectiva” e que os documentos formais da escola, nomeadamente o seu projeto educativo, regulador da política educativa, não passam de intenções impostas por decreto, não conduzindo por isso a práticas educativas que efetivem processos de articulação. A autora clarifica esta posição, afirmando que estes documentos deixam antever uma vontade expressa de implementar a articulação curricular como algo obrigatório que deverá acontecer ao longo do ano. A definição dessas orientações aparece como uma forma de mostrar à comunidade que a articulação se faz, que é avaliada e que, por isso, a filosofia da escola, enquanto território educativo, se mantém viva.

Vários constrangimentos têm surgido à implementação da articulação curricular, desde a prescrição e rigidez dos currículos, à obrigatoriedade do cumprimento dos programas, a eventual não generalização tão desejada e necessária da pedagogia diferenciada, o receio de mudar e a falta de formação e empenhamento dos docentes, entre outros, são, na opinião dos autores referenciados (Serra, 2004; Marques, 2002), fatores concorrentes na descontinuidade do processo educativo nos primeiros patamares do ensino básico. Neste sentido, considera-se que a articulação e a colaboração dependem das condições criadas para tal, isto é, na intenção como ação, quer em termos organizacionais, quer curriculares, quer mesmo de desenvolvimento profissional como nos é sugerido pelo modelo de inovação já apresentado no capítulo I.

Como sistemas organizacionais por excelência, os Agrupamentos de Escolas vieram potenciar a promoção da continuidade e sequencialidade entre ciclos e níveis de educação

e ensino, ultrapassando a burocracia, promovendo a proatividade entre docentes, respeitando a especificidade do exercício profissional de cada um (Serra, 2004). Por tal facto, os professores poderão ter condições facilitadoras de práticas colaborativas entre si, assim como da construção de Projetos Curriculares com as adaptações necessárias à individualidade de cada aluno, permitindo um trabalho mais coerente, com mais sentido e uma real pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula.

Nesta linha de pensamento e tendo como fundamentação principal a vivência da prática docente, o projeto Curricular configura-se como um documento essencial no processo de negociação e articulação da heterogeneidade, facilitando a comunicação entre Professor Titular de Turma e os restantes professores, ou outros técnicos, nomeadamente professores das Atividades de Enriquecimento Curricular, Professores Bibliotecários, equipas de Psicologia, Terapeutas e Professores do Apoio Educativo. É ao nível do projeto Curricular, nomeadamente o da turma, enquanto ferramenta de gestão e decisão curricular, que se fomenta uma cultura baseada na reflexão do ensinar como fazer aprender em que, há trabalho cooperativo de professores, planificando e agindo com uma mesma finalidade, a aprendizagem intencional de cada um dos alunos.

Assim, o conceito de articulação curricular emerge como aglutinador de todo um conjunto de princípios promotores do sucesso educativo das crianças, como é evidenciado nos referenciais legislativos que conferem à articulação uma importância ilimitada.

Na perspetiva de Morgado & Tomaz (2009, p. 3):

“o conceito de articulação curricular, enquanto pressuposto nuclear do processo de desenvolvimento do currículo, é visto como uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado.”

São os mesmos autores que referem que o conceito de articulação curricular conduz a duas dimensões complementares: a Articulação Horizontal e a Vertical. A primeira remete-nos para a articulação de saberes e conteúdos entre disciplinas de um mesmo ano ou nível de aprendizagem; a segunda, enquanto fator estruturante do percurso do aluno, ao longo dos vários níveis e ciclos de ensino “realça a lógica de continuidade”, na perspetiva do desenvolvimento do sujeito (Morgado & Tomaz, 2009).

A Articulação Vertical, refere-se à coerência do processo de aprendizagem entre ciclos, para que haja uma continuidade curricular, apresenta uma sequência progressiva e interligada entre as diferentes unidades, anos e ciclos, de forma a permitir que o aluno vá integrando as experiências de aprendizagem e desta forma, construa aprendizagens significativas. Numa perspetiva de integração, é importante que as aprendizagens envolvam experiências construtivas e de reflexão, que alarguem e aprofundem o entendimento de nós

próprios e do mundo, mas que sejam igualmente aprendidas de modo a que possam evoluir e ser utilizadas em novas situações, já que quanto mais “metacognitivo e pessoal um evento for, mais rapidamente é compreendido, aprendido e lembrado” (Beane, 2003, p. 101).

Assim a Articulação Horizontal possibilita a interligação entre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais das diferentes atividades curriculares, sempre numa perspectiva globalizadora e integradora do saber e da experiência. No entanto é necessário definir uma outra dimensão, a Articulação Lateral, que permite a interligação entre a escola, a família e a comunidade. Nesta dimensão, o desenvolvimento curricular deve contextualizar as atividades na experiência e nas concepções prévias dos alunos, para dar um sentido ao que aprende, tornando essas aprendizagens funcionais, transferindo-as para novas aprendizagens e para a resolução de situações e problemas do seu quotidiano.

É aqui que a ideia de projeto pressupõe pensar a educação e o trabalho numa perspectiva de envolvimento numa ação coletiva, de colaboração e não numa perspectiva de trabalho individual. Desta forma, os saberes devem articular-se num todo coerente, numa lógica de integração e não numa adição de disciplinas (Zabalza, 1992).

Sendo a Educação um todo, o percurso entre cada ciclo e nível educativo não pode ser interrompido, sendo necessárias pontes de ligação, de forma a garantir a continuidade e sequencialidade o que só será possível se houver a articulação necessária, garantida principalmente pelo trabalho colaborativo e reflexivo dos professores (Marques, 2002).

A este propósito Serra (2004) recorda que Lima, em 2001, no seu estudo sobre a participação e empenhamento dos professores na vida das escolas diz-nos ser possível proceder a uma ligação entre participação e envolvimento e articulação curricular, dado que a articulação implica precisamente participação e envolvimento.

O Projeto Curricular é a reconstrução do Currículo Nacional em função das características gerais dos alunos de uma escola e, depois, da especificidade de uma turma, de acordo com o seu percurso escolar e pessoal. Leite (2003), completa esta ideia, ao dizer-nos que as competências essenciais e transversais em torno das quais se deve organizar o projeto e os conteúdos a trabalhar nas diferentes áreas curriculares deverão permitir um nível de articulação horizontal e vertical dos conteúdos de cada disciplina, que só é possível concretizar em função da especificidade de cada turma. Aqui, acrescenta-se, para completar a ideia a dimensão das experiências anteriores e a influência da família e do meio.

6. ARTICULAÇÃO CURRICULAR E APRENDIZAGEM

Consagrada nos normativos legais (Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho) a articulação curricular deve promover a cooperação entre os docentes que trabalham numa organização escolar, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos através da articulação e da contextualização dos saberes.

Com a entrada na escola do 1º CEB, a criança depara-se com a aprendizagem do código e regras do processo de leitura, o que poderá não ser tarefa fácil. Desde a incapacidade de cooperar em tarefas e contextos de aprendizagem até à simples dificuldade na aplicação e mobilização de conhecimentos anteriores, muitos constrangimentos podem dificultar a aprendizagem do aluno. O conjunto de experiências, conhecimentos e envolvências colecionadas pela criança até à entrada para a escola básica (Gun, Simmons & Kameenui, 1998) é hoje reconhecido como essencial à aprendizagem significativa do aluno. Hoje, as turmas do 1º Ciclo são cada vez mais heterogéneas.

A tarefa atual da escola é conseguir integrar as diferenças, não só culturais, mas também ao nível dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses e de capacidades. Interessa ter em conta a pluralidade dos alunos, para encontrar estratégias de adaptação e desenvolvimento que a todos respeite e a todos inclua. Quantas vezes os alunos não compreendem a finalidade da aprendizagem de um ou outro conteúdo? Quantas vezes o aluno encara a escola e a aprendizagem como algo triste e maçudo?

Urge que os alunos comecem a vislumbrar a aprendizagem como um todo e não como fragmentos sem nexos. O contributo do professor, para renovar a escola como um espaço de aprendizagem efetiva e de prazer, é fundamental. Ele deverá ter um papel ativo e criativo, contribuindo com a sua ação cooperativa, valorizando, também o papel do aluno, como agente ativo e criativo. Para tal, é necessário articular os conteúdos, as estratégias e os critérios de avaliação, partindo dos professores promover a articulação entre as diferentes áreas do saber.

Nesta perspetiva, Di Giorgi (1982, p. 36) afirma que:

“a educação falhará se não tiver em consideração todas as inter-relações da criança com o ambiente, se a escola se distanciar da vida real, das condições subjetivas da situação e do aluno, da história precedente do envolvimento de cada criança e das suas verdadeiras capacidades de interesse. A escola é o lugar indicado para que a criança experimente novas relações interpessoais que a irão ajudar no processo de socialização. Um clima escolar de tolerância e compreensão gerará a ausência de apreensões e tensões emotivas”.

Desta forma, a criança sentir-se-á mais livre para trabalhar. O professor tem uma função determinante no êxito ou insucesso de cada aluno. Ele poderá organizar e canalizar as emoções da criança para a realização de determinadas metas escolares, intervindo no momento oportuno, acompanhando a criança, tranquilizando-a e comunicando com ela sem

revelar preocupações ou paternalismos doentios. Numa sociedade em que se diz que a família está em crise, o professor pode substituir os pais na tarefa de conduzir o aluno a assumir novos valores, novos conhecimentos e novas motivações, tomando como base essencial de atuação a necessidade de criar uma relação de confiança recíproca com as crianças.

O sistema educativo português, apesar dos avanços, recuos e compassos de espera, tem vindo a esforçar-se por responder aos desafios da nossa sociedade em mudança. A presente revisão curricular é disso um exemplo, transferindo para as escolas – e para todos os seus intervenientes – linhas orientadoras no sentido das mudanças educativas que urge serem implementadas na escola.

Caminha-se, pois, no sentido de uma conceção de escola centrada no aluno, na aprendizagem e na criação de oportunidades educativas para todos os alunos, flexível no delineamento dos percursos de aprendizagem – porque atenta à diversidade - visando contribuir, com uma quota-parte de responsabilidade, para que estes, ao finalizar o cumprimento, com sucesso, da escolaridade básica, possam ter adquirido as competências, superiormente definidas para o todo nacional, no âmbito dos saberes, dos saberes-fazer, dos saberes-ser e dos saberes-estar, preparando-os, deste modo, para os desafios contínuos da mudança e da cidadania responsável, de uma cidadania orientada por valores éticos subjacentes a uma conceção de sociedade democrática e plural.

6.1. A Pedagogia de Projeto

Centrando-se nos interesses do aluno e permitindo a articulação entre as diferentes áreas do saber, além de possibilitar o desenvolvimento de aprendizagens significativas através da experimentação/ação, surge a metodologia designada por pedagogia de projeto.

A pedagogia de projeto aparece no início do século XX através de Dewey. Este pedagogo revolucionou, de certa forma, o ensino tradicional ao por em causa as metodologias usadas na educação e defendendo que a criança deveria ter um papel ativo no processo de aprendizagem. Segundo este psicólogo, filósofo e pedagogo, **a escola é onde se aprende a aprender.**

Aprender sabendo qual a finalidade da aprendizagem, é aprender com significado. Para se conseguir uma aprendizagem significativa importa estimular o aluno a organizar o seu trabalho, a ultrapassar obstáculos ensinando como encontrar as soluções, a resolver problemas, a desenvolver projetos (Dewey, 1959).

O trabalho de projeto, de acordo com Dewey (cit. por Barbosa & Horn, 2008) define-se segundo alguns princípios: a) **princípio da intenção**: compreender e desejar a ação – tendo noção da sua intencionalidade, do seu propósito, da sua finalidade - dá significado à aprendizagem; b) **princípio da situação-problema**: a existência de uma situação problema que se quer resolver implica analisar a dificuldade, formular soluções e estabelecer conexões, ou seja, implica um ato de pensamento completo; c) **princípio da ação**: a singularidade da aprendizagem, implicando a razão, a sensibilidade e a emoção propõe transformar o pensar, o sentir, o agir e o perceber; d) **princípio da real experiência anterior**: a base das novas experiências é a vivência de experiências anteriores (hoje denominadas conhecimentos prévios); e) **princípio da investigação científica**: a aprendizagem escolar deve equiparar-se à ciência, construída através da pesquisa; f) **princípio da integração**: é necessário construir relações e partir de situações fragmentadas, explicitando generalizações apesar de a diferenciação ser uma constante nos projetos; g) **princípio da prova final**: a verificação final – algo se modificou? Existiu aprendizagem?; h) **princípio da eficácia social**: o fortalecimento do comportamento solidário e democrático deve ser criado com as experiências de aprendizagem criadas pela escola.

Em suma, significado e intencionalidade, potenciação da experiência anterior, integração curricular e contributo para os fins sociais da educação são os princípios que funcionam como descritores do cerne da pedagogia de projeto.

Aprendizagens com significado e portadoras de sentido é o principal objetivo do trabalho de projeto. Nesta metodologia de trabalho crianças e adultos envolvem-se na resolução de reais problemas buscando respostas para o desconhecido, sendo co-produtores de sentidos. Ou seja, os alunos, ao serem co-produtores de sentidos

“mais do que adquirirem o saber, o constroem quer através da partilha que estabelecem com os outros e com a informação disponível quer quando atribuem significados plausíveis a essa informação, potenciando, assim, a sua competência como intérpretes da realidade e como actores sociais.”
(Cosme & Trindade, 2009, p.81)

No trabalho de projeto, embora prevendo o adulto como facilitador do processo, este é, também, um ator que investiga juntamente com os alunos conferindo, assim, um enfoque heterogéneo ou intergeracional a este tipo de metodologia de ensino e aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1978) os projetos devem ser ética e culturalmente relevantes cheios de significado para as crianças, uma vez que trabalham na sua “zona de desenvolvimento próximo” provocando estimulantes pesquisas para todos os envolvidos. No mesmo sentido Serra (2004, p. 52) afirma a significância de cada projeto como “único e

irrepetível” que corresponde ao empenhamento de um grupo e o imbuí “de um carácter pessoal e emotivo”.

Na actual sociedade do conhecimento, o processo da aprendizagem através de projetos vai permitir o desenvolvimento de competências essenciais, tais como: a recolha e tratamento de informação; o aprender a trabalhar em grupo e colaborativamente, negociando decisões; a aquisição do espírito de iniciativa e criatividade. Em vez de ser um passivo recetor de saberes dos professores, a criança é um investigador, um ativo criador de saberes.

Segundo Katz & Chard (1997, p. 92) a previsão de um processo contendo referências é necessária para a realização de um projeto. Logo, é preciso “um ponto de partida, uma situação que se pretende modificar, um problema que é necessário resolver, uma intenção, uma curiosidade ou um desejo de realizar qualquer coisa que se traduz na decisão de desencadear um processo.” Estes mesmos autores enfatizam o papel do professor como alguém que incentiva as crianças “a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente.” (p.5)

Cortesão, Leite & Pacheco (2002) opinam que, para que os alunos se impliquem no desenvolvimento de um projeto, este deve ir de encontro aos seus interesses e mobilizar diferentes conteúdos disciplinares por forma a contribuir para o desenvolvimento dos estudantes.

Ensinar a aprender a aprender através da pedagogia de projetos é uma forma de evitar que o ambiente em contexto de sala de aula se torne passivo, onde o despejar teoria contribui para momentos de enfado e para aumentar o desinteresse dos alunos.

As propostas de trabalho por projetos apelam à atividade dos alunos, à participação, ao empenho, à motivação... em suma, à aquisição de aprendizagem significativa.

As propostas cuja finalidade é o desenvolvimento de projetos em articulação com outros professores da turma contribui para a comunicação entre docentes, amplia os momentos de partilha e colaboração, enriquece o campo de conhecimentos dos próprios professores e outros adultos envolvidos (famílias, assistentes operacionais, outros técnicos).

SEGUNDA PARTE
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO CASO EM ESTUDO

*Então viu tudo à sua volta tornar-se mais vivo e brilhante. (...)
Era como se alguma coisa nos seus movimentos tivesse
ficado mais livre, mais forte, mais fresca e mais leve.*

Andresen (2004, p.30)

Parece trivial o olhar quando se olha no vazio. Contudo, quando se é livre para olhar, o mesmo torna-se “mais vivo e brilhante” (ibidem). Assim, quando se olha pela própria determinação, quando se escolhe a direção e o objetivo do olhar, fica-se “mais livre, mais forte” (ibidem) e ganha-se força e coragem para abrir as portas que aprisionam o pensamento.

O investigador, pelo seu olhar debruça-se, essencialmente, no seu plano de ação sobre a problemática que estuda, procurando respostas a perguntas e indagações, através de um conjunto de passos estratégicos. A este conjunto de ações denomina-se metodologia (Gil, 1999; Quivy, 2005; Silva & Pinto, 2005). Desta forma, no presente capítulo, contextualiza-se o estudo, as técnicas e procedimentos metodológicos para a recolha e análise dos dados obtidos.

1. PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

De forma a aumentar a equidade educativa e social, e dar respostas às várias carências temporais e socioeconómicas das famílias, devido à transformação natural das sociedades, foi implementada, na Escola Pública, âmbito do despacho n.º 12.591/2006, a Escola a Tempo Inteiro.

A diversidade das ofertas educativas, para além das atividades curriculares, surgiu através do Inglês, Apoio ao Estudo, Música e Atividade Física e Desportiva. Desta forma, cumpre-se a duplicidade de objetivos: a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e a articulação entre o funcionamento da escola e o fornecimento de respostas úteis no domínio do apoio às famílias.

Nas escolas, no 1.º CEB, a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das AEC ao nível da planificação, acompanhamento e avaliação é da responsabilidade pelos Professores Titulares de Turma (PTT). Pretende-se interligar a qualidade e articulação das atividades de componente não letiva com os conteúdos

curriculares por forma a melhorar as aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos. Assim, pretende-se evidenciar práticas docentes que valorizem o professor não como mero transmissor de conteúdos, mas como mediador, facilitador e motor de aprendizagem significativa que sugere atividades promotoras do conhecimento enciclopédico dos alunos.

Sendo esta a articulação uma orientação do despacho anteriormente citado verifica-se que a mesma nem sempre é sentida e realizada pelos professores no seu trabalho diário. E se é, qual o seu contributo na aprendizagem dos alunos?

Neste estudo, procura-se verificar de que forma a articulação e as interações estabelecidas entre os PTT e PAEC contribuem para a promoção das aprendizagens dos alunos do 1.º CEB.

1.1. Pergunta de Partida

Atendendo que o primeiro momento é de interrogação e de questionamento da realidade (Almeida & Pinto, 2005), dos pressupostos apresentados emergiram outras questões. Sabendo que o ponto de partida da investigação deve ser a formulação clara e adequada da questão do problema que se pretende responder e que esta deverá facilitar a antevisão do conteúdo em estudo e o estilo da investigação em causa (Esteves, 2008), elaborou-se a seguinte pergunta de partida tendo como propósito “o fio condutor” da investigação (Quivy, 2005, p. 252):

- De que forma a prática pedagógica articulada e supervisionada entre o Professor Titular de Turma (PTT) e os Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (PAEC) contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos do 1º CEB?

Pela pergunta de partida pretende-se auxiliar na rutura dos preconceitos e encontrar respostas em relação à articulação. Assim, interessa saber até que ponto a prática pedagógica articulada e supervisionada entre o PTT e os PAEC contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos do 1º CEB.

Acredita-se que a adoção de uma metodologia de carácter qualitativo, no contexto profissional da investigadora, facilita a recolha de informação com a principal intenção de compreender as “percepções individuais do mundo” (Bell, 2008, p.20), isto é, a ação dos docentes face à articulação curricular num determinado contexto.

1.2. Objetivos

Este trabalho pretende abordar a articulação docente na Escola a Tempo Inteiro. Pretende, ainda, refletir e avaliar práticas de articulação horizontal, onde a colaboração docente poderá resultar na flexibilidade curricular adequando conteúdos de acordo com a especificidade dos alunos e do contexto onde se desenvolve. Em consequência à pergunta de partida estabelece-se os seguintes objetivos:

Averiguar de que forma a prática pedagógica articulada e supervisionada, no âmbito das AEC, contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos do 1º CEB.

- Perceber as perceções dos professores sobre a supervisão e articulação curricular e suas potencialidades.
- Analisar as perceções dos professores envolvidos no projeto em articulação Navegar na Leitura d'A Menina do Mar, no que respeita ao sucesso escolar dos alunos.

Apesar do estudo se limitar a três turmas de uma escola nortenha, daí **ser** incluir-se no “Estudo de Caso” o facto de analisar efetivas práticas de articulação curricular, poderá ser uma mais-valia para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e contribuir para um novo conceito de “Escola a Tempo Inteiro”.

1.3. Opções e Estratégias Metodológicas

Para este trabalho de investigação optou-se por um conjunto de procedimentos formais para lhe conferir rigor metodológico. Assim, fez-se um primeiro levantamento crítico de literatura específica sobre a escola do séc XXI; a Escola a Tempo Inteiro; a cultura docente, de escola e de ensino; as relações entre docentes; a supervisão; o currículo e a . a articulação curricular; a pedagogia de projeto. Estas leituras permitiram levantar um leque de questões.

Pode-se afirmar que a presente investigação procurou desenvolver e aprofundar o conhecimento de uma dada situação, num determinado contexto, procurando compreender o comportamento dos participantes no seu próprio ambiente.

Ao construir um plano de investigação, além da grande importância que deve ser dada à componente teórica e de revisão da literatura, não pode ser esquecida a vertente

metodológica, fundamental para o seu enriquecimento. Segundo Sousa e Magalhães (2006, p.28), a condução do processo de investigação tendente à apresentação de conclusões, para poder alcançar credibilidade científica, exige ser orientada por um conjunto de normas que lhe forneçam a coerência interna e a inteligibilidade necessárias à formação de um todo com sentido, cumprindo os fins a que o investigador se havia inicialmente proposto. Na mesma linha de pensamento, Coutinho (2007, p. 49) defende a fiabilidade dos dados “se queremos que os resultados da investigação sejam válidos”. Nesta senda, é imprescindível que os instrumentos escolhidos para a recolha dos dados permitam medir o que se pretende medir (Morgado, 2000).

1.4. Instrumentos de Recolha de Dados

- **Análise documental**

A análise documental é uma ótima fonte de informação, e como tal foi adotada para este trabalho de investigação como meio fundamental de recolha de dados, uma vez que os documentos devem refletir o funcionamento de uma organização e podem representar a conceção dos atores nela envolvidos (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, utilizou-se o Projeto Educativo (PE) e o Processo Individual do Aluno (PIA). Através do PCT e do Diário de Bordo pretendeu-se complementar as outras fontes, auxiliando e contextualizando a interpretação.

- **O Inquérito por Questionário**

O inquérito por questionário foi planificado e construído tendo em conta os cuidados a ter no processo de elaboração. Procurando a maximização da eficácia teve-se em conta a clareza, a objetividade e a escala de valores das perguntas (Lakatos & Marconi, 2005). Assim, o inquérito por questionário (Anexo 1 e 2) é formado por três grupos:

- **Grupo I:** recolhe dados pessoais e profissionais dos docentes, em quatro questões: 1) Sexo; 2) Idade; 3) Habilitações académicas; 4) Tempo de serviço.

- **Grupo II:** recolhe dados sobre a prática da articulação curricular e supervisão pedagógica entre o PTT e PAEC, em três questões fechadas, com escala de valores.

- **Grupo III:** recolhe dados sobre a prática realizada no ano letivo 2010/11, com as turmas do 2º ano, numa escola do concelho de Matosinhos, em dois grupos de questões fechadas, com escala de valores.

Procurando averiguar os elementos essenciais do questionário (fidelidade, validade e oportunidade) efetuou-se um teste antes da sua aplicação, para que se imprimisse ao estudo rigor científico (Lakatos & Marconi, 2005). Por tal razão, aplicou-se o teste preliminar a quatro professores. O questionário foi validado porque não surgiram dúvidas no seu preenchimento.

A análise descritiva dos dados será apresentada por tabelas e gráficos para que seja melhor exposta a informação. Atendendo ao carácter da elaboração dos gráficos aos mesmos não será atribuída e referenciada a fonte.

• A Entrevista

O papel da entrevista é de primordial importância no estudo de caso, uma vez que permite ao investigador compreender a maneira como os indivíduos percebem as suas narrativas de vida “é o meio de recolha de informação que explica, através da linguagem do próprio indivíduo, o modo como este interpreta o mundo que o rodeia, facultando ao investigador o desenvolvimento intuitivo duma ideia” (Bogdan & Biklen, 1994:134).

A entrevista estruturada foi o meio escolhido para este estudo uma vez que garante maior flexibilidade, proporcionando maior consistência e facilidade na análise dos dados bem como a comparação objetiva dos sujeitos, determinada pela possibilidade de todos responderem às mesmas questões (Anexo 3).

O seu planeamento foi organizado de modo a atingir um elevado grau de rigor. Desta forma, as questões escolhidas estavam de acordo com o objeto e objetivos do estudo. Além disso, estabelecia um paralelo com o inquérito por questionário preenchido pelos professores do 2.º ano de escolaridade (PTT e PAEC).

• O Diário de Bordo

A investigadora acompanhou o projeto na sua totalidade e fez uma reflexão sistemática sobre o desenrolar das ações baseada nos registos obtidos. Fez-se, também, registos em contexto de sala de aula tanto em ação docente como em observação no decurso de diferentes atividades com os alunos. Para tal, foram feitos pequenos resumos escritos e apontamentos espontâneos.

Reforça-se que o presente estudo de caso contou com o diário de bordo como instrumento fundamental. Segundo Bogdan & Biklen (1994) o diário de bordo é utilizado tendo como base as notas de campo. Tem como finalidade servir de instrumento onde o

investigador regista as notas recolhidas nas observações que vai fazendo, integrando-as na sua reflexão, proporcionando um registo mais reflexivo.

• Conversas informais

Para além dos instrumentos utilizados para a recolha de dados que expusemos anteriormente, são também valorizadas as informações recolhidas das conversas informais no decurso da interação entre alunos, encarregados de educação e professores. As conversas informais proporcionam a recolha de dados que permitem levantar o véu sobre fatores que influenciam as práticas educativas, colaborativas e participativas.

• Recolha e Análise de Dados

Como já foi referido, a recolha de dados, num estudo de caso, deve adequar-se à finalidade pretendida, à experiência do investigador e ao objeto de estudo. Isto permite potenciar a recolha de informação e alcançar um grau de conhecimento e caracterização mais profunda do que se pretende estudar. A recolha de dados decorreu no ano letivo de 2010/2011, entre os meses de Fevereiro a Julho.

O trabalho de campo foi iniciado com a devida atenção pelas questões de ética, com uma reunião preliminar com os membros da Coordenação do Estabelecimento de ensino, para se conhecer a disponibilidade de colaboração. Perante a disponibilidade encontrada realizou-se uma reunião com os docentes (PTT do 2.º ano e respetivos PAEC). Desta forma, foi dado eco às recomendações dadas para o início de uma investigação onde exista hierarquia, já que “o princípio fundamental, para a aceitabilidade ética de um estudo é o do consentimento informado” (Lima, 2006, p.142). Importa também referir que utilizou-se um código para assegurar o anonimato dos participantes na investigação.

No quadro seguinte, dá-se a conhecer resumidamente os instrumentos utilizados.

Quadro 1: Quadro representativo dos instrumentos para a recolha de dados

Instrumentos	Fontes
Entrevista estruturada	▪ Professor Coordenador do Estabelecimento
Análise documental	▪ Processo Individual dos alunos das turmas do 2.º ano ▪ Projeto Curricular de Turma ▪ Diário do investigador
Inquérito por Questionário	▪ Professores Titulares de Turma ▪ Professores das Atividades Extra-Curriculares
Conversas informais	▪ Alunos ▪ Pais e Encarregados de Educação ▪ Professores

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

2.1. O Agrupamento de Escolas e o Projeto Educativo

O contexto onde decorreu a investigação não surgiu fruto de qualquer seleção específica. Este apenas era o local onde a investigadora desempenhava funções como Professora Titular de uma Turma do 2º ano de escolaridade. De salvaguardar que, embora sendo o local de trabalho da investigadora, a possível familiaridade existente não interferiu na veracidade da recolha dos dados uma vez que a autora integrava o quadro de escola há pouco tempo.

A escola onde decorreu o estudo é uma das que compõem o agrupamento de escolas do concelho de Matosinhos. Este agrupamento vertical “é uma instituição pública de ensino” e “foi criado por despacho do Director Regional de Educação do Norte” em junho de 2003 (PE, 2010/13). Este agrupamento é composto por várias escolas do 1º ciclo e jardins-de-infância e pela escola sede onde funcionam o 2º e o 3º ciclo.

Estas escolas estão inseridas num meio de tradições piscatórias, embora a pesca fosse perdendo o seu valor desde meados do séc XX, sendo substituída gradualmente pela indústria e comércio. Dotada de características que fazem desta localidade uma zona balnear, antigamente frequentada “por famílias inglesas e alguma elite cultural da época” (PCE, 2010), continua, nos dias de hoje, bastante procurada, quer na época de verão, quer durante as outras estações do ano devido aos locais atrativos e acolhedores.

Consultando o Projeto Educativo (PE) 2010/13 verifica-se que o agrupamento adotou como visão...

“... ser uma instituição de ensino de referência e excelência no concelho de Matosinhos, destinada à aprendizagem e na qual os alunos possam construir os seus conhecimentos segundo estilos individuais de aprendizagem, propiciar atividades pedagógicas inovadoras e desenvolver a capacidade de pensar e expressar-se com clareza, solucionar problemas e tomar decisões com responsabilidade, garantindo a satisfação dos alunos e das famílias pela qualidade do seu ambiente interno e pelas suas relações externas” (PE, p.2).

Tendo como missão a educação e a formação de alunos habilitados a atuarem de forma participativa.

2.2. A Amostra do Caso em Estudo

A amostra é constituída por 60 alunos do 1.º CEB, no 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6 e 8 anos, inseridos em 3 turmas. Para preservar a identidade das turmas, designam-se, a partir de agora, como Turma 5 (T5), Turma 6 (T6) e a Turma 7 (T7).

Como já foi referido, a T7 é o espaço onde foi realizado o Projeto “A Menina do Mar”, em articulação com os PAEC na íntegra, ou seja, tal qual como planeado. Nas outras duas turmas apenas foram propostas algumas atividades esporadicamente.

Como se trata de um estudo comparativo de casos, foram selecionadas as três principais áreas disciplinares no 3.º período.

2.3. A Turma e o Projeto Curricular de Turma (PCT)

A turma 7, onde o projeto foi meticulosamente implementado é do 2º ano e tem vinte alunos, sendo dez do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

Na turma existem vários níveis de aprendizagem: dois alunos começam a decifrar a leitura e a escrever frases simples; um aluno ainda numa fase inicial da aprendizagem da leitura e escrita; os restantes a acompanhar o programa do 2º ano, uns ao nível do satisfaz; outros ao nível do Satisfaz Bastante e um pequeno grupo ao nível do Excelente. Grande parte dos alunos vive na localidade onde se insere a escola objeto do nosso estudo, existindo apenas dois que vivem numa outra localidade, embora pertencente ao mesmo concelho.

Os pais e encarregados de educação das crianças desta turma, são colaboradores, participativos e costumam encontrar sempre tempo para as atividades propostas pela escola.

No seguimento das normas nacionais, o Projeto Educativo do Agrupamento “tem como objectivo promover o trabalho de equipa; centrar a sua acção educativa na aprendizagem dos alunos; promover a coordenação do processo de ensino e a harmonização das mensagens socializantes; procurar facilitar a articulação horizontal e vertical dos conteúdos e a integração dos saberes; adequar estratégias de ensino às características dos alunos explorando as suas motivações e interesses” (PE. 2010/13, p.1).

Neste sentido, o Conselho de Docentes do 2º ano selecionou, deste documento, os objetivos estratégicos e as áreas de intervenção como prioridades a ter em conta na elaboração deste documento, a saber:

1. *Promover na criança / aluno o desenvolvimento global de competências, aumentando a sua autonomia e a criação de hábitos e métodos de trabalho.*

2. *Promover o sucesso educativo:*

- * Aproximar dos 0% o abandono escolar;*
- * Aumentar a taxa global de sucesso;*
- * Reforçar as taxas de qualidade do sucesso;*
- * Aumentar o sucesso dos alunos beneficiários de medidas de apoio à aprendizagem;*
- * Reduzir o insucesso das áreas estruturantes de língua portuguesa e matemática;*
- * Implementar práticas de acompanhamento das aprendizagens;*
- * Implementar práticas de apoio directo às disciplinas/turmas com maior insucesso.*

8. *Promover a educação para a saúde e para a defesa do ambiente*

13. *Fomentar e intensificar a relação Escola/Família e o envolvimento/participação dos encarregados de educação nas actividades do Agrupamento e na vida escolar dos seus educandos.*

O PCT também se rege pelo Projeto Curricular de Escola intitulado “**Escola – Espaço de Relação**”, que refere: “Com este projecto curricular integrado pretende-se criar a possibilidade de os alunos expressarem o que pensam, o que sentem e o que querem da escola e, simultaneamente, constituir um ponto de partida para a construção de um clima de diálogo, onde cada um e todos se sintam bem” (PCE, 2010, p. 3).

Intitulado “**Eu Sei que Sei...**” este Projeto Curricular de Turma tem como suporte normativo, entre outros, a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico, o Projeto Educativo deste Agrupamento de escolas “Com Sucesso Educar para o Futuro” e o Projeto Educativo da Escola “Escola – Espaço de Relação”. Por último, mas muito mais importante que todos estes normativos, “Eu sei que Sei...” foi organizado tendo em conta as especificidades de cada turma do 2º ano de escolaridade da escola. Estas especificidades, ainda se desenvolvem nas particularidades de cada elemento/criança da turma.

Assim, a escolha do tema pretende abranger todos os alunos, tendo em conta as características de cada um. Ou seja, partindo dos seus conhecimentos prévios, desenvolver estratégias de ensino aprendizagem que contribuam para uma aprendizagem significativa e sólida.

2.3.1. O Projeto Navegar n'A Leitura da Menina do Mar

Navegar na Leitura d'A Menina do Mar... quer a ação “navegar”, quer a ação “ler” reportam para um mundo em movimento, para um amplo espaço onde o desconhecido se pode revelar cheio de aventuras cujas experiências únicas e mágicas resultarão em memórias jamais esquecidas.

Sendo o mar um elemento de grande relevo na identidade do povo português; situando-se a escola numa zona marítima; tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos, quer a nível de tradições e culturas, quer a nível de bagagem lexical, uma grande afinidade com este elemento natural... nada mais sugestivo do que aventurar os alunos (exploradores de leituras) e os docentes (mediadores na formação de bons leitores) na leitura d'A Menina do Mar como núcleo gerador de estratégias em articulação curricular horizontal.

O QUÊ?

- Um projeto centrado no aluno, tendo em vista o desenvolvimento das competências ao nível de todas as áreas do 1ºCEB.
- Um projeto dinamizado pelos professores que trabalham com as turmas.
- Um projeto interdisciplinar e transversal a todo o programa curricular do 1º CEB, abordando temas das várias áreas do programa.
- Um projeto que parte do conhecimento prévio do aluno, com um caráter pessoal, uma vez que aborda experiências e vivências do autor.
- Concretização de um projeto comum (apesar de individual, tem em conta o outro – par, sociedade, ambiente, família) e Apresentação do produto final: escola-família-meio.

PARA QUEM?

Três turmas do 2º ano, cada uma com 20 alunos, onde existem níveis diferenciados de níveis de aprendizagem.

PORQUÊ?

...para que o aluno não veja as áreas e conteúdos como fragmentações da aprendizagem, mas sim como um todo.

...para que o aluno adquira técnicas com base numa mesma obra literária, desenvolvendo a compreensão Leitora, a compreensão Lexical, a Oralidade, a Escrita, bem como outras formas de expressão: Plástica, Dramática, Corporal e, ainda, adquirindo vocabulário relacionada na área do Ensino de Inglês.

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

1. PROCESSO INDIVIDUAL DOS ALUNOS

1.1. Registo de Avaliação Trimestral do Aluno

A análise destas sínteses de avaliação da turma, nas principais áreas curriculares, permite verificar a existência de uma evolução bastante positiva ao longo do percurso de aprendizagem.

Para compreender e analisar as evoluções, retrocessos ou oscilações que se possam verificar nos alunos de cada turma do mesmo ano letivo, há que ter em conta a especificidade de cada criança, relativamente às suas capacidades e contexto socioeconómico e acompanhamento familiar.

Quadro 2 - Avaliação trimestral e final de Matemática

Matemática		Turma 5 - %						Turma 6 - %						Turma 7 - %					
		NS	SP	S	SM	SB	Exc	NS	SP	S	SM	SB	Exc	NS	SP	S	SM	SB	Exc
Números e Cálculo	Compreensão do sistema de numeração	25,0	20,0	5,0	5,0	10,0	35,0			5,0	5,0	25,0	65,0			10,0	10,0	25,0	55,0
	Domínio progressivo das técnicas das operações	30,0	10,0	10,0	10,0	10,0	30,0			25,0	20,0	25,0	30,0		-	15,0	15,0	20,0	45,0
	Desenvolvimento do cálculo mental	20,0	25,0	5,0	10,0	15,0	25,0		10,0	15,0	10,0	40,0	25,0		5,0	10,0	15,0	20,0	45,0
	Resolução de situações problemáticas	40,0	10,0	5,0	5,0	25,0	15,0		5,0	10,0	45,0	40,0			5,0	10,0	30,0	10,0	40,0
Grandezas Medida	Conhecimento progressivo de grandezas e medidas	30,0	10,0	10,0	10,0	5,0	35,0			5,0	5,0	60,0	30,0		-	15,0	20,0	20,0	40,0
Geometria	Reconhecimento e exploração de formas geométricas	30,0	10,0	5,0	10,0	15,0	30,0			5,0	5,0	25,0	65,0			10,0	20,0	35,0	45,0

Inicia-se a análise dos dados com a avaliação trimestral e sumativa do aluno, a nível de turma, com a disciplina de Matemática. Numa leitura global verifica-se que a Turma 5 (T5) é a única que valores percentuais no indicador “Não Satisfaz”.

Por ordem decrescente, observa-se que percentagem “Excelente” mais alta (65,0%; n=13) é atingida pela Turma 6 (T6), seguida pela Turma 7 (T7), (55,0%; n=11) e por fim a T5 (35,0%; n=7). Concluindo, a avaliação, enquanto instrumento de regulação de conhecimentos, permitiu uma maior clarificação das aprendizagens adquiridas e das competências desenvolvidas através das atividades realizadas.

Quadro 3 - Avaliação trimestral e final de Português

Português		Turma 5 - %						Turma 6 - %						Turma 7 - %					
		NS	SP	S	SM	SB	Exc	NS	SP	S	SM	SB	Exc	NS	SP	S	SM	SB	Exc
Expressão Oral	Compreensão e aplicação do vocabulário ativo	30,0	10,0	10,0	10,0	15,0	25,0		10,0	30,0	5,0	40,0	15,0		5,0	5,0	5,0	25,0	60,0
	Correção na expressão	15,0	10,0	20,0	15,0	10,0	30,0		5,0	20,0	15,0	20,0	40,0			10,0	5,0	20,0	65,0
	Relato de acontecimentos com lógica	10,0	10,0	15,0	15,0	15,0	35,0		5,0	10,0	5,0	20,0	60,0				10,0	15,0	75,0
Leitura	Domínio progressivo da leitura	10,0	10,0	5,0	20,0	20,0	35,0		5,0		5,0	25,0	65,0				10,0	25,0	65,0
	Apreensão do sentido de um texto	10,0	10,0	20,0	10,0	15,0	35,0		5,0	10,0		30,0	55,0			10,0	10,0	25,0	55,0
Expressão Escrita	Escrita com correção ortográfica	25,0	20,0	10,0	15,0	10,0	20,0		10,0	50,0	35,0	5,0			20,0	15,0	20,0	5,0	40,0
	Produção de frases ou textos com sequência lógica	5,0	35,0	25,0	5,0	15,0	15,0		5,0	35,0	10,0	40,0	10,0		10,0	10,0	35,0	15,0	30,0
	Produção de textos com criatividade	40,0	10,0	10,0	10,0	15,0	15,0		5,0	50,0	15,0	20,0	10,0		10,0	20,0	20,0	20,0	30,0
Func da língua	Domínio de conhecimentos gramaticais	40,0	10,0	5,0	10,0	5,0	30,0		15,0	20,0	10,0	40,0	15,0			15,0	20,0	20,0	45,0

Ao comparar as notas finais dos alunos em Português, evidencia-se a T5 na classificação “Não satisfaz” em todos os domínios, sendo a “Produção de textos com criatividade” (40,0%; n=8) e “Domínio de conhecimentos gramaticais” (40,0%; n=8) com maiores valores percentuais. No lado oposto, encontra-se a T7 com maiores valores na classificação “Excelente” (75,0%; n=15).

Quadro 4 - Avaliação trimestral e final de Estudo do Meio

Estudo do Meio		Turma 5 - %						Turma 6 - %						Turma 7 - %					
		NS	SP	S	SM	SB	Exc	NS	SP	S	SM	SB	Exc	NS	SP	S	SM	SB	Exc
Interesse e participação pelos temas apresentados		10,0	30,0	10,0		15,0	35,0		5,0	10,0		5,0	80,0				10,0	25,0	65,0
Aquisição de conhecimentos propostos pelos temas		30,0	10,0	5,0	5,0	15,0	35,0		5,0	10,0		10,0	75,0				15,0	20,0	65,0
Domínio das técnicas simples de recolha e tratamentos de dados		30,0	10,0	10,0	10,0	5,0	35,0		5,0	10,0	5,0	60,0	20,0			5,0	20,0	20,0	55,0

Relativamente à terceira área, Estudo do Meio, verifica-se que a T5 é a única com ocorrências no indicador “Não Satisfaz”. Em “Satisfaz Bastante” a T6 revela maior pontuação percentual (60,0%;n=12), seguida da T7 (25,0%;n=5) e da T5 (15,0%; n=3).

Em relação à classificação máxima “Excelente”, por ordem decrescente, encontra-se a T6 no “Interesse e participação pelos temas apresentados” e “Aquisição de conhecimentos propostos pelos temas” com 80,0% (n=16) e 75,0% (n=15) respetivamente, seguida pela T7 no “Domínio das técnicas simples de recolha e tratamentos de dados” (55,0%,n=11). Estes dados permitem concluir que o trabalho de projeto ajuda a desenvolver a técnica de pesquisa e a seleção da informação.

2. INTERPRETAÇÃO E APRECIÇÃO DOS RESULTADOS

Na área de matemática, o nível negativo, no final do ano letivo, respeita aos alunos que ficaram retidos no 2º ano, isto é, 7 (35,0%) alunos da Turma 5.

O nível máximo contabiliza “Excelentes” alunos, que sobressaem em todos os conteúdos matemáticos trabalhados, destacando-se o seu desempenho ao nível das capacidades transversais: resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação matemática. Destes, destacam-se os alunos da T6 e T7.

Na área de Português, os níveis negativos “Não Satisfaz”, encontram-se, unicamente, na T5.

Concluindo, nesta área, a **T7** revela pontuações mais altas, nomeadamente na compreensão de textos e na aquisição de estratégias de escrita. De realçar o contributo dos professores das AEC e da professora do Apoio Educativo: com o projeto em articulação “Navegar na Leitura d’A Menina do Mar”, os alunos realizaram aprendizagem significativa, principalmente no desenvolvimento da compreensão, não só ao nível literal, mas também ao nível inferencial, critical, lexical e de reorganização.

Esta conclusão é corroborada pelas palavras da investigadora “O Gabriel e o Paulo, chegaram à sala entusiasmadíssimos porque fizeram mais um trabalho acerca da Menina do Mar. Vinham empolgados e quiseram logo mostrar-me o que fizeram e o que aprenderam no Apoio Educativo” (Diário de Bordo, 23/02/2011).

Em Estudo do Meio, à semelhança das outras áreas, também se verificou um progresso positivo em todos os níveis. Sendo uma área de conhecimento do mundo infere-se que os conteúdos estudados e as pesquisas realizadas durante o estudo da obra literária (uma vez que o rico conteúdo deste livro permite um manancial de assuntos), contribuiu para estes resultados escolares. Os projetos, sendo significativos para as crianças, trabalham a sua zona de desenvolvimento próximo, provocam estimulantes iniciativas, criam dissonâncias cognitivas, promovem um sentido de responsabilidade social, educam o sentido de pesquisa e de investigação (Vygotsky, 1978).

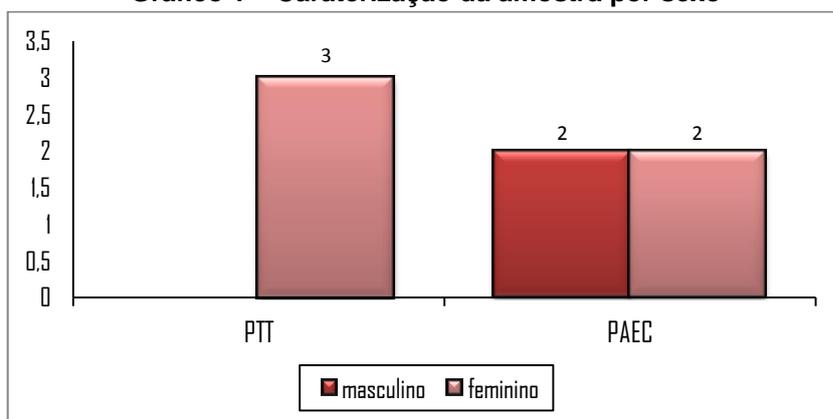
Sabendo que este projeto em articulação horizontal foi operacionalizado por todos os professores das turmas, importa salientar que os professores das AEC lecionavam expressões artísticas: Música, Atividade Física, Plástica e Dramática. Neste sentido poder-se-á inferir que as atividades lúdico-expressivas contribuíram para estes resultados, uma vez que a Educação Artística impulsionou para a melhoria da aprendizagem, fortalecendo o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de competências tais como: pensamento inovador e criativo, reflexão crítica, habilidades comunicativas, entre outras (UNESCO, 2012).

3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

De seguida, apresentam-se os dados obtidos através do inquérito por questionário. O inquérito por questionário foi aplicado a dois grupos de professores: os PTT com o 2.º ano e os PAEC que exerciam a sua atividade com os mesmos, no ano letivo de 2010/2011.

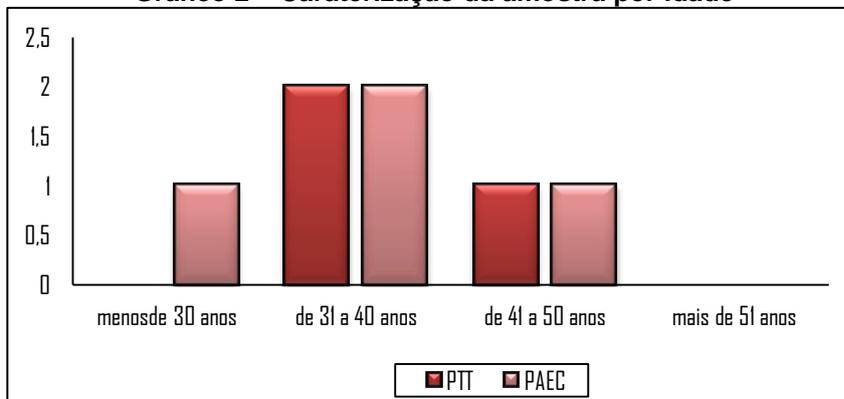
3.1. Dados Pessoais e Profissionais

Gráfico 1 – Caracterização da amostra por sexo



A observação do Gráfico 1 permite constatar que o grupo dos docentes é maioritariamente feminino (71,4%; n=5) com a seguinte distribuição: os PTT são unicamente do sexo feminino (42,8%; n=3), enquanto o grupo dos PAEC é constituído por ambos os sexos e de forma paritária (28,5%; n=2+28,5%; n=2). Estes dados são corroborados por outros estudos que referem que as mulheres predominarem no ensino, quer a nível nacional quer a nível mundial (Araújo, 2000, Fonseca, 2007).

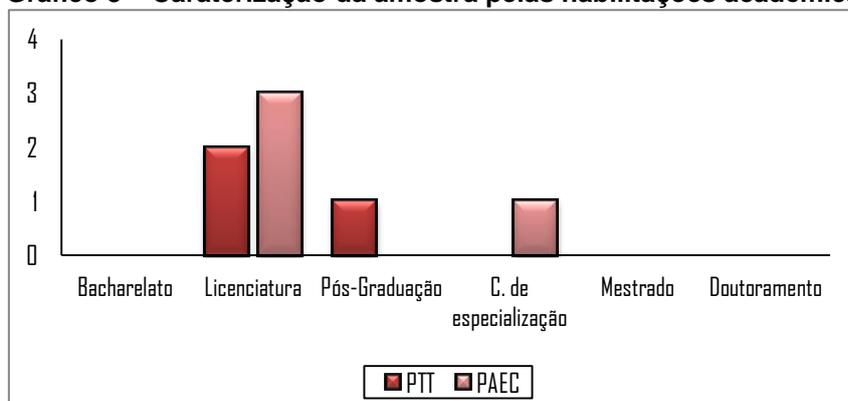
Gráfico 2 – Caracterização da amostra por idade



Em relação à idade podemos observar (Gráfico 2) que os PTT e PAEC da faixa etária dos 31 aos 40 anos são maioritários com quatro (57,0%) professores e em igual número

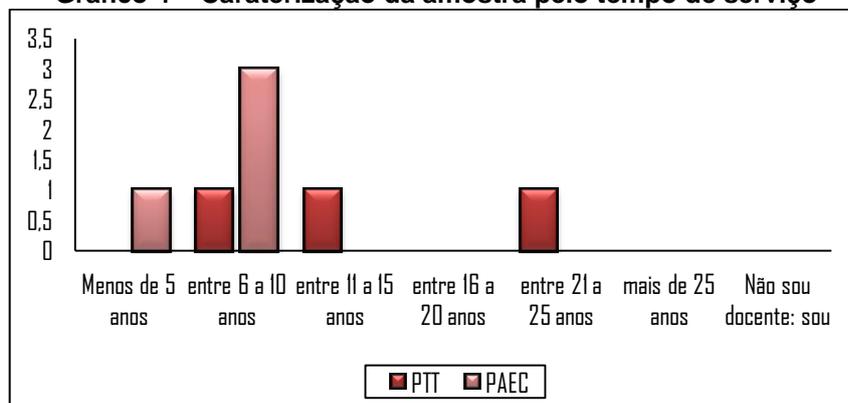
(28,0%; n=2 em cada grupo). Por sua vez, a faixa dos 41 aos 50 anos é constituída por PTT e PAEC em igual número (14,0%; n=1). Com menos de 30 anos apenas existe 1 (14,0%) PAEC.

Gráfico 3 – Caraterização da amostra pelas habilitações académicas



No que se refere às Habilitações Académicas a licenciatura constitui a maioria (71,0%; n=5), sendo os PAEC em maior número (42,0%; n=3) que os PTT (28,0%; n=2). A Pós-Graduação e Curso de Especialização aparecem de forma paritária (14,0%; n=1). O Doutoramento, Mestrado e Bacharelato não aparecem representados.

Gráfico 4 – Caraterização da amostra pelo tempo de serviço



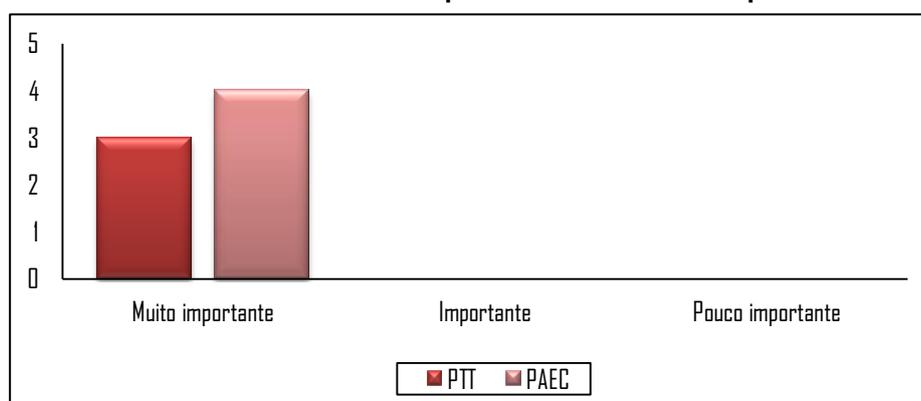
O tempo de serviço docente entre os seis e os dez anos aparece em número mais elevado com quatro professores, em que três são PAEC e um PTT. Os professores com tempos de serviço docente entre 21 a 25 anos, entre 11 a 15 anos, e menos de 5 anos, são representados com o mesmo número (1), num total de quatro, sendo três PTT e um PAEC. As outras categorias não estão representadas. Como se percebe, alguns docentes encontram-se na fase de “descoberta” da profissão enquanto outros sentem-se mais “estáveis” no exercício das suas funções (Huberman, 1992).

3.2. Dados sobre a prática da articulação curricular e supervisão pedagógica

Na segunda parte do inquérito por questionário pretendia-se identificar as perceções dos docentes sobre a prática da articulação curricular e supervisão pedagógica entre o Professor Titular de Turma (PTT) e o Professor de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), relativamente à sua operacionalização e potencialidades (cf. Cap. II)

• Importância atribuída aos pares

Gráfico 5 – Grau de importância atribuída aos pares



Quando inquiridos sobre o grau de importância atribuída ao PTT para o bom desenrolar das Atividades de Enriquecimento Curricular concluímos, pela análise dos dados do Gráfico 5 que tanto os PAEC (100%; n=4) como os PTT (100%; n=3) atribuem o grau de “Muito importante”.

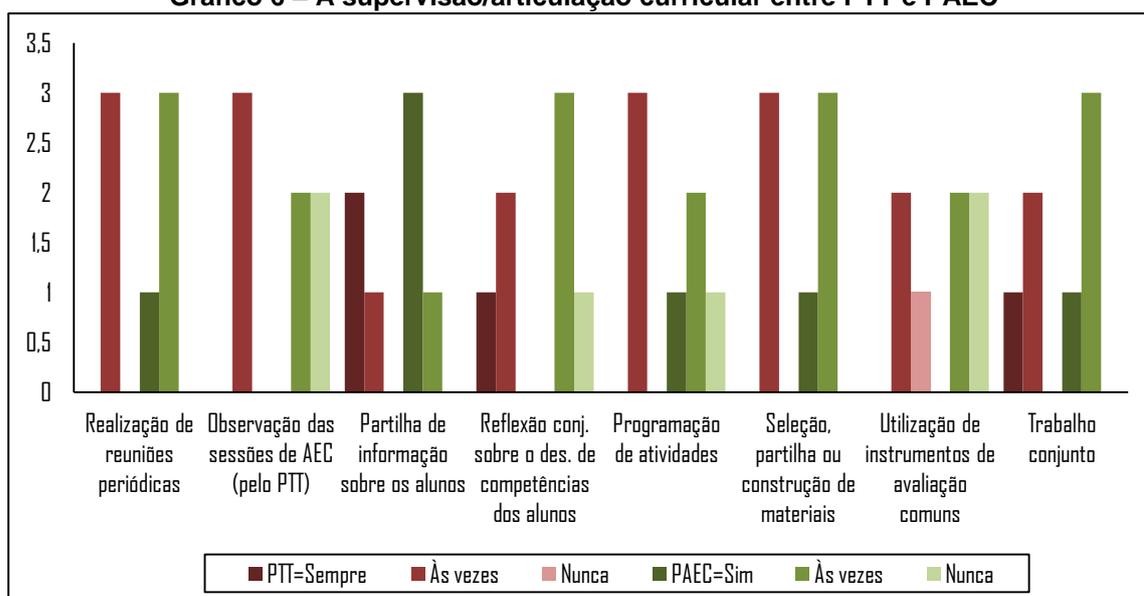
A Coordenadora de Estabelecimento e simultaneamente Professora de Apoio Educativo (PAE) da turma partilha da opinião dos dois grupos de docentes

...Creio que toda a colaboração pode favorecer e fortalecer o clima entre os professores, o que é favorável à escola.

• Concretização da supervisão e articulação curricular entre PTT e PAEC

A análise do Gráfico 6 permite constatar que a perceção dos dois grupos de professores não é coincidente em todos os indicadores. Assim, a concretização da supervisão e respetiva articulação curricular com três hipóteses de escolha (Sempre; Às vezes e Nunca), reuniu os resultados explicitados na página seguinte. Realça-se que o grupo dos PTT está representado pela cor castanha e o grupo dos PAEC a verde.

Gráfico 6 – A supervisão/articulação curricular entre PTT e PAEC



Começa-se por identificar as respostas concordantes. Neste sentido, verifica-se o que “na partilha de informação sobre os alunos” em paralelo com o “trabalho conjunto” os PTT responderam “Sempre” (66,6%; n=2) e “Às vezes” (33,3%; n=1). Da mesma forma, os PAEC percecionam mais vezes o “Sim” (75,0%; n=3) e “Às vezes” (25,0%; n=1).

Por outro lado, em duas questões encontra-se dicotomia de perceções. Enquanto que “A reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos” é escolhida pelos os PTT através de “Sempre” (33,3%; n=1) e “Às vezes” (66,6%; n=2), os PAEC respondem “Às vezes” (75,0%; n=3) e “Nunca” (25,0%; n=1). Por sua vez, na “Utilização de instrumentos de avaliação comuns”, os PTT respondem “Às vezes” (66,6%; n=2) e “Nunca” (33,3%; n=1), e os PAEC referem “Às vezes” (50,0%; n=2) e “Nunca” (50,0%; n=2).

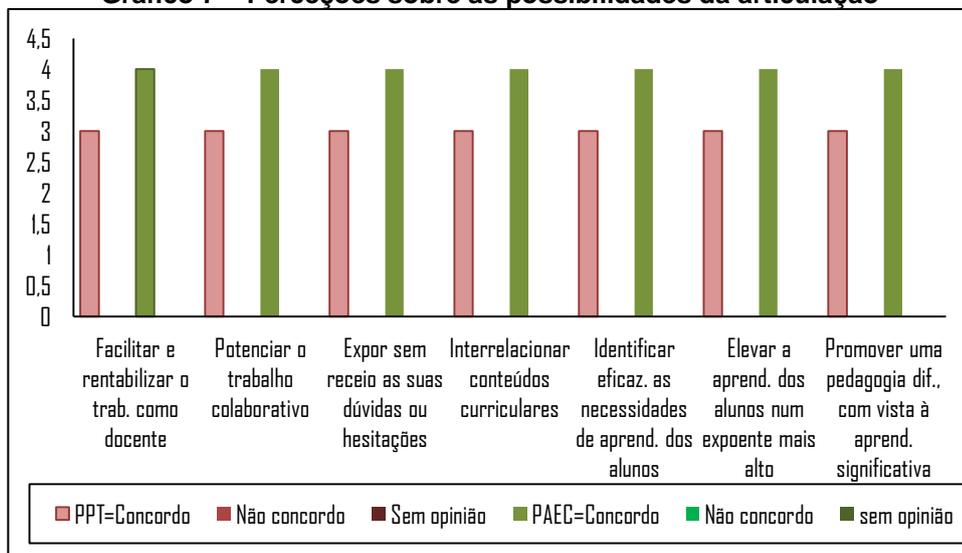
Quanto à “Realização de reuniões periódicas” os dois grupos de inquiridos apresentam “Às vezes” como a resposta com mais escolhida (PTT=3; PAEC=3). Segue-se o registo “Sim” (PAEC=1). Na “Observação das sessões de AEC”, os PTT preferem “Às vezes” (100%; n=3) e os PAEC respondem, de igual forma “Às vezes” e “Nunca” (50%; n=2). No que se refere à “Programação de atividades” e na “Seleção, partilha ou construção de materiais” os PTT são unânimes no “Às vezes” (100%; n=3). Os PAEC dividem as suas respostas, respetivamente, em às vezes (50,0%; n=2), “Sim” (25,0%; n=1) e “Nunca” (25,0%; n=1) e “Às vezes” (75,0%; n=3) e “Nunca” (25,0%; n=1).

Quando se questionou a coordenadora e PAE acerca do assunto, referiu que:

... No 1º ciclo, esta partilha de docência de uma mesma turma é um facto recente e ainda não interiorizado por todos os docentes. A articulação favorece a partilha de responsabilidades e a coesão entre docentes, esbatendo as diferenças entre PTT e professores de AEC.

• **Percepções sobre as possibilidades da articulação curricular**

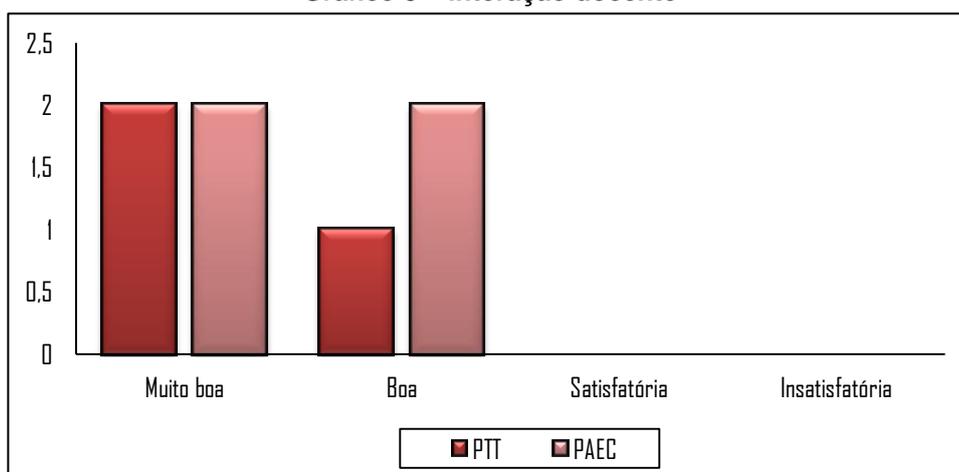
Gráfico 7 – Percepções sobre as possibilidades da articulação



Acerca das percepções sobre as possibilidades da articulação curricular verifica-se uma unanimidade na voz dos docentes. Nesta senda, tanto os PTT (100%; n=3) como os e os PAEC (100%; n=4) responderam “Concordo”.

A coordenadora/PAE reforçou as ideias acima descritas com a seguinte afirmação: *A articulação entre os PTT e os professores de AEC poderá e deverá constituir um fator de mudança desta forma de entender as AEC. Nesse sentido, a articulação irá contribuir para melhorar a relação escola-alunos/famílias.*

Gráfico 8 – Interação docente



Da representação do gráfico supracitado (Gráfico 8) inferimos que a interação docente é considerada pelos PTT como “Muito boa” (66,6%; n=2) e Boa (33,3%; n=1) e

pelos PAEC como “Muito boa” (50%; n=2) e “Boa” (50%; n=2), não havendo qualquer referência às dimensões “Satisfatória” e “Insatisfatória”.

Sobre a interação/comunicação entre os docentes que fazem parte deste estudo, a opinião da entrevistada vem ao encontro do que se constatou nos dois Grupos que preencheram o inquérito por questionário, isto é, que:

- Pensando no 1º ciclo e na mesma turma, entendo ser a coordenação do trabalho dos vários professores da turma de forma a estabelecer a ligação entre as diversas aprendizagens;

- Antes das sessões de apoio educativo, informava-me junto da PTT sobre o ponto da obra que estava a ser trabalhado.

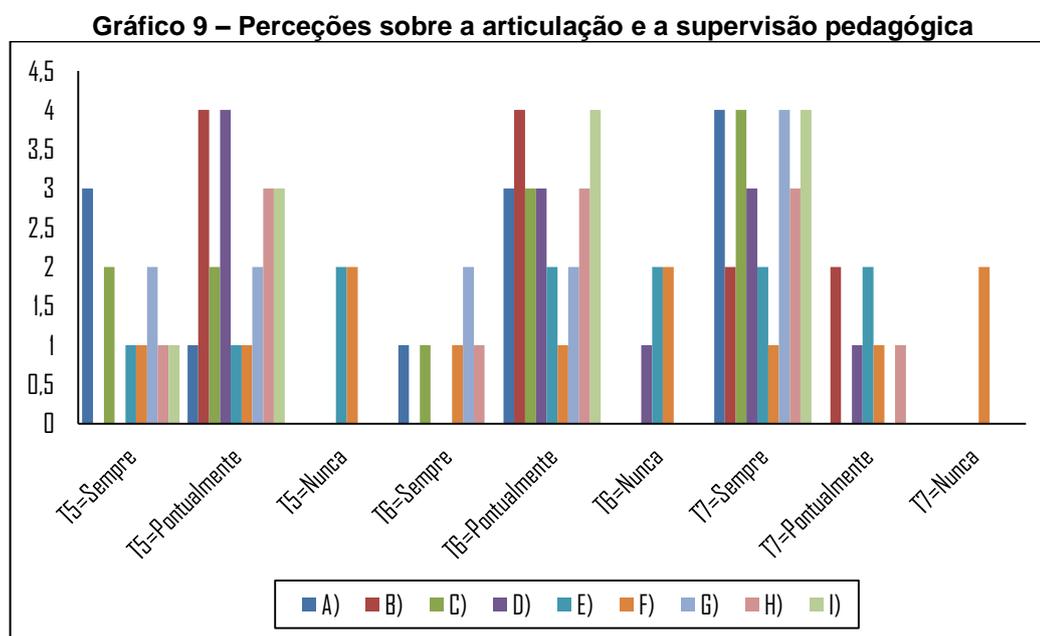
Pelos dados reafirmados acredita-se ser visível que os professores têm a consciência da importância e intencionalidade da articulação, do diálogo e da ação partilhada como prática efetiva na turma. Esta importância ganha relevo pelo diálogo informal e relacional entre pares e interrelação de conteúdos (cf. Cap. II).

Reforça-se esta conclusão com algumas expressões encontradas no Diário de Bordo, uma vez que traduzem o sentir e o conhecimento da investigadora, a interação com a família e as situações de partilha entre todos os professores da turma.

- Ainda emocionada e envolvida venho dizer-lhe que é de louvar o trabalho ao qual assisti esta manhã! Não é para qualquer profissional! Parabéns a toda a equipa e um beijinho especial pra si! Foi uma lutadora contra tudo e contra todos. Continue e nunca desista e nunca tenha dúvidas de que valeu a pena. Mãe do André (27/05/2011)

Em suma, e para se compreender a ideia dos professores, a articulação facilita, rentabiliza e potencia o trabalho dos professores, e por consequência natural eleva a aprendizagem dos alunos num expoente mais alto.

3.3. Dados sobre a prática realizada no ano letivo 2010/11



- A) Partilha de informação sobre os alunos
- B) Reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos
- C) Programação de atividades temáticas pontuais
- D) Execução de projetos conjuntos
- E) Seleção e construção de materiais
- F) Utilização conjunta de instrumentos de avaliação
- G) Trabalho colaborativo
- H) Participação em reuniões de trabalho
- I) Valorização do trabalho dos professores das AEC

Quanto à consolidação da articulação curricular e a supervisão pedagógica, conclui-se, pelos dados do Gráfico 9, que a Turma7 (T7) é a que tem mais valores percepcionais na classificação “Sempre” em quatro dimensões nomeadamente: A) Partilha de informação sobre os alunos (100,0%, n=4); C) Programação de atividades temáticas pontuais (100,0%, n=4); G) Trabalho colaborativo (100,0%, n=4) e I) Valorização do trabalho dos professores das AEC (100,0%, n=4). As outras turmas (T5 e T6) não têm ocorrências nesta classificação com o nível percentual mais alto (100,0%, n=4).

Por ordem decrescente, verifica-se que a T7 soma duas dimensões escolhidas pela maioria dos PAEC e a T5 com uma dimensão, respetivamente: D) Execução de projetos

conjuntos (75,0%, n=3); H) Participação em reuniões de trabalho (75,0%, n=3) e A) Partilha de informação sobre os alunos (75,0%, n=3).

No que concerne à escala de valor “Pontualmente”, encontram-se, em paralelo, com o mesmo número de ocorrências (duas) as Turmas 5 e 6. A seguir transcrevemos apenas três dimensões porque há uma repetida: B) Reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos (100,0%, n=4); D) Execução de projetos conjuntos e I) Valorização do trabalho dos professores das AEC (100,0%, n=4).

Importa realçar que a dimensão F) Utilização conjunta de instrumentos de avaliação é a que se encontra mais dividida a nível da perceção dos PAEC, uma vez que existem ocorrências nos vários níveis, nomeadamente 3 pontuações em “Sempre”; 3 pontuações em “Pontualmente” e 6 pontuações em “Nunca”.

Pode-se inferir que os docentes das AEC demonstram confusão na conceção de registo e instrumento de avaliação, o que não é de estranhar uma vez que sendo atividades criadas em prol da Escola a Tempo Inteiro, não há normativos que mencionem qualquer tipo de avaliação em relação ao desempenho dos alunos, apenas há a menção “avaliação da sua realização” (das atividades) como uma das competências atribuídas à supervisão pedagógica das AEC.

Corroborando a ideia de articulação mais evidenciada na T7, a coordenadora/PAE entrevistada afirmou:

... O projeto foi-me apresentado pela PTT e foi pedida a minha colaboração, dentro da minha área de intervenção junto dos alunos. Propus-me colaborar, uma vez que este tipo de trabalho vem de encontro ao meu conceito de aprendizagem. Segui o percurso da turma com o grupo de alunos que apoiava e tentei reforçar a motivação. (como PAE)

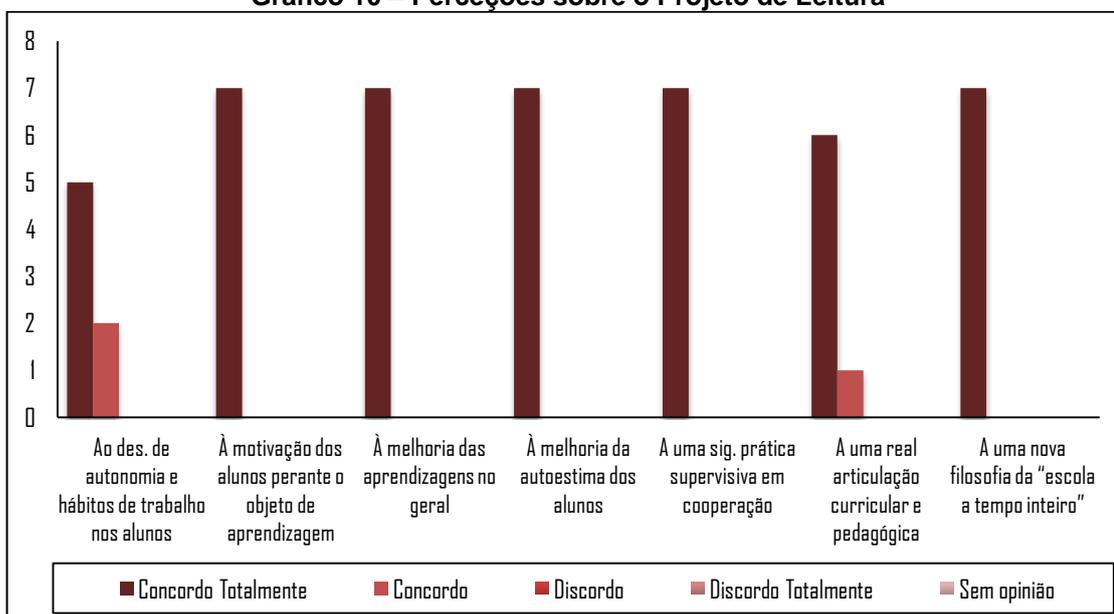
... Julgo que a articulação sempre se fez, informalmente, porque muitas vezes trabalhamos em conjunto, partilhamos materiais, ideias... No entanto, para que o diálogo seja mais profícuo, aprofundado e transparente promovemos reuniões de estabelecimento onde estão presentes todos os docentes. (como Coordenadora de estabelecimento)

Na avaliação final do PCT da turma 7, pode ler-se:

“Além da colaboração entre docentes (PTT e PAEC) em atividades e temáticas, semanalmente reunimos e trocamos impressões relacionadas com a aprendizagem, com o comportamento da turma... assuntos respeitantes aos alunos que tivemos em comum.”
(PCT 2010/11, p. 43)

3.4. O PROJETO “NAVEGAR NA LEITURA D’A MENINA DO MAR”

Gráfico 10 – Percepções sobre o Projeto de Leitura



A observação dos dados expressos neste gráfico (Gráfico 10) revela que o projeto “Navegar na Leitura d’A Menina do Mar” potenciou a ação pedagógica pelo trabalho colaborativo entre todos. Assim, foram várias as questões respondidas com “Concordo Totalmente”, a saber: À motivação dos alunos perante o objeto de aprendizagem (100,0%, n=7); À melhoria das aprendizagens no geral (100,0%, n=7); À melhoria da autoestima dos alunos (100,0%, n=7); A uma significativa prática supervisiva em cooperação (100,0%, n=7); A uma nova filosofia da “escola a tempo inteiro” (100,0%, n=7).

Por ordem decrescente verifica-se, a seguir, “A uma real articulação curricular e pedagógica” (85,7%, n=6) e “Ao desenvolvimento de autonomia e hábitos de trabalho” (71,4%, n=5), a classificação de “Concordo Totalmente”.

A entrevistada respondeu:

...A aprendizagem por projetos permite dar um sentido às aprendizagens. Para além disso, o ensino das diferentes áreas deixa de ser compartimentado e há uma contextualização das diferentes atividades desenvolvidas pela turma. À partida, isso significa alunos mais motivados e mais responsáveis/responsabilizados no processo ensino/aprendizagem.

Testemunhando o sucesso da aprendizagem dos alunos e a intervenção dos professores das AEC lê-se no Diário de Bordo da PTT da turma 7:

“Fiquei vaidosa e fascinada com as leituras em diálogo e em voz alta dos alunos todos, sem exceção. As aulas de dramatização fazem milagres!” (DB, 2010/11, p. 16)

4. A ENTREVISTA: análise de conteúdo

Na entrevista que a seguir se apresenta, através da análise de conteúdo, pretendeu-se obter informações sobre as práticas de supervisão e respetiva articulação entre os docentes (PTT e PAEC), promovidas pela Coordenadora de estabelecimento. Atendendo que também exerce funções de professora de apoio educativo aos alunos da turma, procurou-se conhecer a sua opinião como elemento colaborador do projeto em estudo.

Foi elaborado um guião de entrevista, conduzida de forma semi-diretiva, onde as perguntas funcionavam como tópicos.

Articulação vivenciada e o projeto “Navegar na Leitura d’A Menina do Mar”

Para a entrevista realizada foram utilizadas as categorias explícitas nos inquéritos realizados aos docentes envolvidos no projeto (cf Cap.I e Cap. II). Na apresentação dos resultados contemplou-se a apresentação de quadros e a descrição qualitativa.

Quadro 5 - Perceções da Coordenadora/PAE sobre a articulação

Espaços de concretização em 2010/11	Partilha de informação sobre os alunos	<i>...articulação entre os docentes da mesma turma contribui para uma mais eficaz estruturação das aprendizagens dos alunos.</i>
	Elevar a aprendizagem dos alunos num expoente mais alto	<i>...entendo ser a coordenação do trabalho dos vários professores da turma de forma a estabelecer a ligação entre as diversas aprendizagens. ...penso que a articulação entre os docentes da mesma turma contribui para uma mais eficaz estruturação das aprendizagens dos alunos.</i>
	Programação e execução de projetos e atividades	<i>...promovemos reuniões de estabelecimento onde estão presentes todos os docentes.</i>
		<i>...é preciso a colaboração de todos para se abraçarem projetos e atividades tendo em vista a dinâmica da comunidade educativa.</i>
	Participação em reuniões de trabalho	<i>...promovemos reuniões de estabelecimento onde estão presentes todos os docentes.</i>

As palavras da coordenadora do estabelecimento demonstram que tem bem presente o conceito de articulação curricular (Serra, 2004; Morgado, 2009; Roldão, 2002) e opina que esta eleva a aprendizagem dos alunos num expoente mais alto. A coordenadora promove reuniões com todos os docentes do estabelecimento (Cf. Cap. I).

O PROJETO “NAVEGAR NA LEITURA D’A MENINA DO MAR”

Quadro 6 - Percepções da Coordenadora/PAE sobre o Projeto de Leitura

O PROJETO	À motivação dos alunos perante o objeto de aprendizagem	<i>...senti estes alunos mais motivados para o trabalho e para o próprio tempo de apoio educativo.</i>
	À melhoria da autoestima e aprendizagens no geral	<i>...Como esta estratégia motivou os alunos, utilizei-a sistematicamente. ...A aprendizagem por projetos permite dar um sentido às aprendizagens.</i>
	A uma significativa prática supervisiva em cooperação.	<i>...Propus-me colaborar, uma vez que este tipo de trabalho vem de encontro ao meu conceito de aprendizagem.</i>
	A uma real articulação curricular e pedagógica.	<i>...faço reuniões informais com as colegas com o intuito de delinear os conteúdos e estratégias para os alunos.</i>
	A uma nova filosofia da “escola a tempo inteiro”	<i>...A “Escola a Tempo Inteiro” passa a ter um papel verdadeiramente formativo para os alunos.</i>

Pronunciando-se no seu papel de professora de Apoio Educativo de alguns alunos participantes no projeto, a entrevistada evidencia que se envolveu e viveu todo este percurso. Segundo suas palavras

- *...a pedagogia por projetos permite dar um sentido às aprendizagens.*

A professora do Apoio Educativo também confirma a melhoria da autoestima e das aprendizagens no geral.

- *...senti estes alunos (os que usufruíam de Apoio Educativo) mais motivados para o trabalho e para o próprio tempo de Apoio Educativo.*

- *Antes das sessões de apoio educativo, informava-me junto da PTT sobre o ponto da obra que estava a ser trabalhado; experimentei a estratégia de avançar ligeiramente esse ponto, de forma a que os alunos ficassem a conhecer um pouco mais da história do que o resto da turma. Como esta estratégia motivou os alunos, utilizei-a sistematicamente.*

Testemunhando o impacto deste projeto nos alunos, e como que validando o testemunho da professora de Apoio educativo, transcreve-se uma passagem do Diário de Bordo da PTT da T7

“Os alunos chegaram à sala radiantes, após o Apoio Educativo com a Professora do Apoio. Noto que adoram estar com esta professora.

Vêm cheios de vontade em aprender, em terminar as tarefas que ela propõe. Chegaram dizendo que já sabiam mais segredos acerca da Menina do Mar...principalmente o Paulo e o Francisco. O Gabriel pouco se manifesta...” (DB, 2011, p. 12)

Pelos testemunhos da PTT da turma 7 e da PAE vislumbra-se uma articulação curricular efetiva, ou seja, a que de facto ocorreu (Serra, 2004).

A entrevistada diz:

- ...faço reuniões informais com os colegas com o intuito de delinear os conteúdos e estratégias para os alunos (a usufruírem de Apoio Educativo). No fim de cada trimestre, realizamos uma reunião mais formal com vista a discutir a avaliação escolar.

A PTT da turma 7 registou no Diário de Bordo:

“Na hora do intervalo abordei a professora do Apoio Educativo para retomarmos o método das 28 palavras com o G... A colega, embora reticente, concordou. Depois de acordarmos os conteúdos ela prontificou-se a preparar o material da próxima sessão.” (2011, p.14)

Pela pertinência do testemunho da família acerca deste assunto, sem querer cair no erro da repetição, transcreve-se mais uma das opiniões presentes na *Avaliação/Reflexão da família relativamente às atividades realizadas ao longo do ano letivo. A semana de encerramento do ano letivo...*

...foi uma semana sem duvida muito divertida e enriquecedora. O ponto alto foi a dramatização da Menina do Mar, que refletiu de forma bem visível todo o excelente trabalho realizado pela turma 7 ao longo do ano na companhia destes professores (PCT, 2011, p.67).

Refletindo em torno dos dados analisados, este estudo de caso vem contrariar algumas conclusões de outros estudos, uma vez que os resultados obtidos mostram o oposto a comentários como “Não foi evidente a articulação entre os professores das atividades de enriquecimento curricular e os professores titulares de turma, assim como não existe um conhecimento da dinâmica das actividades por parte do professor titular de turma (Abrantes *et al.*, 2009, p. 39).

Por sua vez, as perceções transcritas encontram eco num conjunto de experiências educativas, no âmbito do campo pedagógico inovador porque os alunos foram considerados como os protagonistas principais do projeto de intervenção, tendo como primeira finalidade a aprendizagem (Trindade, 2002).

CONCLUSÃO

*O currículo é **uma estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado, o educador.** O efeito que a viagem terá sobre cada um dos viajantes será diferente, conforme as características, intenções e formas de ser individuais, e também de acordo com os contornos da estrada. (...) Não é possível prever os resultados ou a exacta natureza do efeito no viajante, mas é posto grande ênfase na **organização e planificação da viagem** para que se torne **uma aventura rica, fascinante e memorável.***

(Vasconcelos 1990, p.19).

Tendo em conta o título desta dissertação “**Pontes entre nós. A articulação docente no 1º CEB – um contributo para a aprendizagem**” apetece escrever “à maneira de...” Vasconcelos transformando as suas palavras: «A articulação curricular é uma ponte que os professores atravessam de forma a transformarem o currículo numa estrada por onde as crianças viajam numa aventura rica, fascinante e memorável.»

Em retrospectiva apraz salientar que a travessia desta ponte não foi fácil devido a constrangimentos logísticos e ruídos comunicativos entre pares. Ainda muito há para fazer e experimentar no que concerne à articulação horizontal, nomeadamente à articulação entre docentes titulares de turma e docentes das atividades de enriquecimento curricular.

Sabendo quão nova é esta temática e o peso que poderá trazer na postura colaborativa e comunicativa de todo o corpo docente, assim como no conceito de escola a tempo inteiro, este estudo de caso poderá contribuir para revolucionar o ensino atual caso outros docentes se atrevam a implementar projetos em articulação nas suas escolas.

Sendo o professor um interlocutor qualificado espera-se que estimule, negocie e crie condições para que os seus alunos adquiram autonomia. Seres autónomos estarão aptos para utilizar e recriar os instrumentos, os procedimentos e as informações “que lhes permitam pensar o mundo que os rodeia e agir aí de forma informada e eticamente congruente com os valores próprios de uma sociedade democrática” (Cosme e Trindade. 2010, p.193).

A promoção da articulação curricular, segundo Goodson (1997), implica uma mudança organizacional que deve ser acompanhada pelo aparecimento de práticas inovadoras ou por uma mudança institucional que solidifique e assegure a mudança fundamental.

Sonhar uma ponte entre nós...

...e durante esse dia não pensou noutra coisa.

Andresen (2004, p.12)

Habitados a trabalhar através da pedagogia de projetos, os alunos da turma aceitaram o desafio de estudar mais uma obra literária como base temática nuclear a todas as tarefas das áreas curriculares. A escolha da obra “A Menina do Mar” surgiu por influência do local onde a escola se insere – zona marítima – pela temática que se iria iniciar - os seres vivos – e, ainda, pela sugestão de alguns alunos que, imbuídos pela leitura de um poema, gostariam de conhecer melhor a autora Sophia de Mello Breyner Andresen.

Decidida a sonhar uma ponte entre “nós” dirigiu-se para o grupo dos colegas das AEC. Eis o início de um grande trabalho de projeto em articulação com os professores da turma, que serviu como ponte, como travessia, como percurso para este estudo. A existência de mais duas turmas do mesmo ano de escolaridade permitiu estender o projeto. Assim já seriam quatro professores de AEC e três PTT trabalhando com e para sessenta alunos.

Aproveitando a dualidade professora/investigadora, uma pergunta de partida começou a nascer:

- De que forma a prática pedagógica articulada e supervisionada entre o Professor Titular de Turma (PTT) e os Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (PAEC) contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos do 1º CEB?

Um desafio duplo: desempenhar a sua função docente e arriscar-se num estudo de caso tentando compreender de que modo a colaboração entre docentes pode concorrer para o desenvolvimento da articulação curricular entre PTT e PAEC potenciando o sucesso escolar.

A par da planificação das aulas e elaboração de materiais para os alunos, a leitura solitária de estudos realizados abordando conceitos como aprendizagem, currículo e articulação curricular, supervisão pedagógica, cultura docente, trabalho colaborativo, pedagogia de projeto, escola a tempo inteiro...sustentada em diversificados autores: Alarcão (2002), Cosme & Trindade (2007), Damiani (2008), Dewey (1959), Fullan & Hargreaves (2001), Leite (2003), Morgado (2005), Roldão (2009), entre outros.

Em simultâneo, o delinear da metodologia para esta investigação e o preparar instrumentos para a recolha de dados. Combinando o método quantitativo (inquéritos por questionário aos professores envolvidos – PAEC e PTT) e qualitativo (documentos como o PIA, Processo Individual do Aluno; o PCT, Projeto Curricular de Turma; o Diário de Bordo; entrevista). Um caso em estudo com a vantagem de decorrer no cenário profissional da investigadora, uma escola do concelho de Matosinhos, durante o ano letivo 2010/11.

Arquitetos do saber construindo uma ponte

E assim o rapaz e a Menina do Mar passaram o resto da manhã a fazer planos para a aventura do dia seguinte.

Andresen (2004, p.25)

E assim, naquela escola, os professores das três turmas passaram o resto da semana a fazer planos para a aventura do próximo semestre... Ao fim do dia, a investigadora, na intimidade do seu lar, a fazer planos para o seu estudo de caso. A delinear objetivos que serviriam como guias até à conclusão da investigação.

Nesta senda deveria ter sempre presente o objetivo principal: **averiguar de que forma a prática pedagógica articulada e supervisionada, no âmbito das AEC, contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos do 1º CEB.**

Durante o semestre daquele ano letivo, a sombra no sorriso da investigadora começava a esfumar-se após cada encontro com os pares, pois cada vez mais se sentia a crescer uma postura de partilha e espírito colaborativo. A cada atividade realizada em colaboração verificava-se menos instabilidade, menos insegurança, mais capacidade de aventurar-se no desconhecido, na mudança que se estava a gerar.

Apesar do descontentamento que já se notava devido à inconstância e polémicas geradas à volta dos profissionais em ensino, os docentes envolvidos no projeto Navegar na Leitura d'A Menina do Mar, sempre colaboraram e permitiram a recolha de dados que, após tratamento e análise demonstraram resultados capazes de dar resposta à pergunta de partida.

- **Perceber as perceções dos professores sobre a supervisão e articulação curricular e suas potencialidades.**

No que respeita a este objetivo, a partir da recolha de dados, procurou-se perceber as perceções dos professores sobre conceitos de articulação curricular, supervisão pedagógica e suas potencialidades nomeadamente no que respeita ao favorecimento da aprendizagem significativa. Em suma, pretendia-se aferir se poderia existir alguma ligação entre articulação curricular horizontal e sucesso educativo.

Pode-se constatar que a articulação curricular, embora já bastante presente nos normativos legais e nos documentos criados pelos professores, ainda está longe de ser uma prática corrente, principalmente entre PTT e PAEC. No agrupamento onde decorreu o estudo, as práticas de articulação vertical são, ainda, “fios de água” (Andresen, 2004, p.7) escondidos por “rochedos escuros” (ibidem); as práticas de articulação horizontal acontecem mais em reuniões de docentes de ano e ao nível de elaboração documental como a tomada de decisão relativamente aos conteúdos a lecionar e a definição de critérios de avaliação.

Voltando aos resultados analisados a partir dos inquéritos, todos os professores inquiridos atribuem um elevado grau de importância ao PTT para o bom desenrolar das AEC. No entanto, este mesmo grupo de professores apresenta uma certa disparidade nas respostas referentes à supervisão e articulação curricular entre PTT e PAEC. Infere-se que esta diferença possa ser devido à inovação do projeto realizado neste ano letivo. Todos os elementos inquiridos foram unânimes no que respeita às vantagens que podem advir do trabalho realizado em articulação horizontal, entre as quais se destaca as duas premissas que respondem mais diretamente ao objetivo enunciado: elevar a aprendizagem dos alunos num expoente mais alto e promover uma pedagogia diferenciada, com vista à aprendizagem significativa.

É caso para concluir que para acontecer uma verdadeira articulação curricular, não é suficiente que a filosofia dos normativos a privilegie. O seu desenvolvimento na ação está dependente das condições reunidas pelo corpo docente, ou seja, a relação entre docentes, a predisposição à inovação e à mudança, a abertura à comunicação e colaboração.

- **Analisar as perceções dos professores envolvidos no projeto em articulação Navegar na Leitura d’A Menina do Mar, no que respeita ao sucesso escolar dos alunos.**

A análise das perceções dos professores envolvidos no projeto em articulação Navegar na Leitura d’A Menina do Mar leva a inferenciar que todos eles concordam que as práticas de articulação curricular horizontal e trabalho através da pedagogia de projetos têm uma grande importância na aquisição de aprendizagens significativas e consequente melhoria dos resultados escolares. Estes professores ainda concordam que o bom

relacionamento entre docentes é fulcral para que se estabeleçam pontes de comunicação e partilha de conhecimentos, propostas de atividades e elaboração de materiais.

Através da análise dos Registos de Avaliação dos sessenta alunos verifica-se uma evolução bastante positiva nas principais áreas curriculares, merecendo maior destaque a área de português. No entanto a turma onde o projeto decorreu na totalidade destaca-se comparativamente às outras duas turmas que nem sempre realizaram as tarefas propostas. Além desta evidência, a opinião dos professores envolvidos é de que este projeto potenciou a ação pedagógica e o trabalho colaborativo entre todos os elementos.

Fica a saudade de uma grande equipa de trabalho e a transcrição de um sms enviado para a PTT por um dos professores das AEC no dia da apresentação final:

«...neste projeto envolvemo-nos todos. Eu aderi com todo o gosto. Não tens que pedir desculpa. Que é isso? Ainda a quente... digo-te que me metia outra vez nesta aventura submaritima. Por isso foi um prazer, um gosto colaborar contigo e com a restante malta. Beijinhos» (Diário de Bordo, 2010/11.p 17)

Um mar de conhecimentos significativos...

O fogo é assim. Enquanto é pequeno qualquer sopra o apaga. Mas depois de crescido pode devorar florestas e cidades.

Andresen (2004, p. 21)

Tal como o fogo, a aprendizagem (fogo pequeno) se não é significativa, se não é enriquecida a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, se não é consistente pelas estratégias e temáticas abordadas, “qualquer sopra a apaga” (Ibidem). No entanto, se as aprendizagens são sustentadas e planeadas através de projetos motivadores, numa interdisciplinaridade de sentidos com sentido, transformam-se em conhecimento poderoso que, tal como o fogo, em vez de se apagar com um sopra, metaforicamente devorará “florestas e cidades” (ibidem). Por outras palavras, conhecimento gerará conhecimento, métodos de trabalho contribuirão para enriquecer o conhecimento e, a certa altura, uma turma de inteligências pensantes (mesmo tendo em conta as inteligências múltiplas) será como uma floresta, um fogo que jamais alguém derrotará com um simples sopra.

No que concerne à aprendizagem Cosme & Trindade (2009, p. 87) entendem que o ato de aprender não pode ser “um ato de apropriação de saberes construídos por outros” mas “como um momento de enriquecimento ou de transformação da rede de representações com que o aluno aborda ou constrói os significados acerca da realidade que

os envolve”. A pedagogia de projetos aliada ao estudo de uma obra literária, como aconteceu com este projeto em articulação horizontal, propicia esse crescer imenso, esse incêndio de sabedoria, esse “ato de aprender”!

Poder-se-á inferir que a escolha da obra literária “A Menina do Mar” foi bem conseguida. Há uma relação recíproca entre os livros e os afetos. Os livros despertam os afetos e a afetividade amparada provoca uma aproximação aos livros, numa sociedade onde à partida eles ocupam um lugar de destaque. Uns e outros estão portanto interligados! As duas plataformas existem latentes e, depois, tocam-se e quase se confundem: por um lado, os sentimentos de relações afetivas entre os seres humanos; por outro, o conhecimento de que os livros são como plantas. Não porque nasçam espontaneamente, mas porque aguardam que alguém os colha e os faça florescer.

As crianças e os livros são seres mágicos, só é necessário que se interliguem. As crianças porque muitas vezes se sentem aprisionadas na palavra, na frase, no livro, porque não percebem o que lêem; os livros porque nos fazem sonhar, imaginar o cenário, compor à nossa imagem os cenários... Os adultos, se motivados pela obra escolhida, podem ser autênticos magos que iluminam os passos dos jovens leitores, como aconteceu durante o estudo de “A Menina do Mar”. Com este trabalho em projeto, não só os alunos beneficiaram. Os adultos envolvidos – docentes e famílias – consolidaram conceitos como a partilha (de ideias, conhecimentos, estratégias); da colaboração, a cooperação escola/família, a comunicação.

Hesitações na travessia da ponte...

Houve um momento de grande confusão. Todos se abraçavam, todos riam, todos gritavam. (...) Depois de todas estas habilidades ficaram um pouco mais calmos.

Andresen (2004, p.32)

Reconhece-se que qualquer que seja a mudança, a inovação, o que foge à rotina é sempre uma travessia difícil de percorrer, tendo em conta que envolve uma certa insegurança que, por sua vez provoca instabilidade e hesitação em aventurar-se no desconhecido. No que respeita à mudança nas rotinas pedagógicas acumuladas durante anos, principalmente o questionar uma prática enraizada na profissão docente, mais difícil torna essa travessia.

Talvez por estas razões, talvez com o receio de não cumprirem as emanções curriculares, nem todos os docentes se envolveram com o mesmo entusiasmo e empenho neste projeto, numa fase inicial. Saber gerir o currículo sem abandonar a pedagogia de projetos não é tarefa fácil. Para se aventurar em iniciativas inovadoras ou diferentes e conseguir encontrar respostas importa, antes de tudo, saber gerir o currículo, ou seja saber ensinar para quê e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados... (Roldão, 1999; Alonso, 2000)

Neste sentido, o currículo é visto como uma ponte a atravessar e nunca como um produto consumado que introduz novas dinâmicas ao ensino. Estas novas dinâmicas de construção e contextualização curricular passam forçosamente pelas relações de diálogo e colaboração que se estabelecem entre os vários agentes educativos. Perante um dado contexto, quando um grupo de docentes toma consciência e sente necessidade da realização de um trabalho colaborativo em prol do sucesso dos alunos da turma, está-se perante o início de uma articulação curricular efetiva (Serra, 2004).

Na dualidade investigadora e participante neste projeto em articulação, infere-se que existiu uma articulação efetiva entre os PTT e os PAEC durante o ano letivo 2010/11 e no decorrer do projeto em estudo. O momento inicial de “grande confusão” (Andresen, 2004) deu lugar a um percurso mais sereno, onde cada um sabia qual o seu papel e onde todos trabalhavam em prol da mesma meta. E, assim, após o sucesso vivido todos “ficaram um pouco mais calmos” (ibidem) e com a sensação do dever cumprido.

Ponte... uma passagem para a outra margem: o sonho concretizado

*Tudo estava tão claro e sossegado
que ele pensou que o temporal da véspera
tinha sido um sonho.
Mas não tinha sido um sonho.*

Andresen (2004, p. 7)

Poderá chamar-se “temporal” a todo o percurso vivido? Horas de ensaios, momentos de angústia por falta de logística e material, anseios e expectativas acelerando o ritmo cardíaco... No dia do último espetáculo “tudo estava tão claro e sossegado”. A sensação da vitória de uma meta conseguida brilhou nos aplausos do público e nos conhecimentos que os alunos demonstraram ter adquirido.

Não... Não “tinha sido um sonho”! Foi um projeto real onde a verdadeira articulação prevaleceu. Onde pontes foram construídas e utilizadas como uma passagem para a outra

margem: a escola a tempo inteiro, afinal, pode ser um mundo mágico e poderoso... um mar de aprendizagens significativas e enriquecimento dos conhecimentos de docentes, discentes e família.

Em jeito de remate final, uma das afirmações mais tocantes desta obra literária “a saudade é a tristeza que fica em nós quando as coisas de que gostamos se vão embora”. (Andresen, 2004, p. 20). Mas... não é forçoso que “ as coisas importantes se vão embora”!

A divulgação dos resultados na escola onde decorreu o estudo, bem como noutras escolas, poderá ser uma ponte para o debate à volta desta questão e uma motivação para a planificação de estratégias conducentes a efetivas práticas de trabalho docente em articulação. Sendo uma problemática transversal ao currículo, certamente interessará a todos os profissionais em educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P.; Campos, R.; Ribeiro, A. A. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. Lisboa: ISCTE
- Alarcão, I. (2007). *A escola reflexiva e a nova racionalidade*. São Paulo: Artmed
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola I*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (2001), *Do Olhar Supervisivo ao Olhar sobre a Supervisão*. Coimbra: Paripus Editora
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B.P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 21–31). Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (Org.). (2000) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I., Tavares, J. (2003), *Supervisão da Prática Pedagógica, Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina
- Almeida, J. F., & J. M. Pinto (2005), “Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais”. In Silva, A. S. e J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: Uma perspectiva integradora de mudança. *Revista Território Educativo*, nº 7, 33-42
- Alonso, L. (1996). *Projecto PROCUR – Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino - Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados*. Braga: Instituto da Criança. Texto policopiado
- Amado, M. A. (1994). A Autoscopia em Supervisão: uma Estratégia de Reflexão e Consciencialização dos Professores para a sua Prática Lectiva. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em Educação. Contributos dos Colóquios Cidine*, Aveiro: Cidine
- Amaral, D. F. (1988). *Curso de Direito Administrativo*. Vol.I. Coimbra: Livraria Almedina
- Andresen, S. de M. B. (2004). *A Menina do Mar*. Lisboa: Figueirinhas
- Araújo, H. C. (2000). *Pioneiras na educação. As professoras primárias na viragem do século, 1870-1933*, Lisboa, III

- Azambuja, G. & Forster (2006). Diferentes dimensões da formação e da prática docente: culturas, representações e saberes. *Unirevista*. Vol. 1, n.º 2
- Barbosa, C.S. e Horn, G. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Barbosa, L. (1997/1998). *Supervisão e Avaliação Pedagógica. Manual de tópicos*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. 3ª Ed. Lisboa: Edições Setenta
- Bárrios, A. (2000). Professores e profissionalidade. In *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 67-69
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- Barroso, J. (2004). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- Barroso, J., (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma Cultura de Participação na escola*- Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa
- Beane, J. (2003). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*, Lisboa: Gradiva
- Bertrand, Y., & Guillemet, P. (1988), *Organizações: uma abordagem sistémica*, Lisboa: Instituto Piaget
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: guía práctica*. Barcelona: Ed. CEAC
- Bogdam, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução á teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bowditch, J. L. e Buono, A. F. (1992). *Elementos de comportamento organizacional*. S. Paulo, Livraria Pioneira.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local, in Canário, R., (org.), *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa
- CAP Comissão de Acompanhamento do Programa; Relatório Intercalar de Acompanhamento (reportado a Dezembro de 2006); www.dgidc.min-edu.pt/ingles/AEC_Relatorio_Intercalar_CAP.pdf; consultado a 7/09/2011.
- Caria, T. (2000). *A cultura profissional dos professores*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian

- Carneiro, M., G., S. (1983). *As possíveis influências das experiências da prática da cultura docente de futuros professores de matemática*. Texto Policopiado
- Cascão, F. & Neves, A. (2001). *Liderança e animação de equipas, colecção académica*. nº2, Porto, Edições IPAM
- Chiavenato, I. (1993). *Teoria Geral da Administração*. 4ª Edição, S. Paulo: McGrawHill
- Condemarín, M., & Medina, A. (2007). *Avaliação Autêntica, um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Porto Alegre: Artmed
- Cortesão, L.; Leite, C. & Pacheco, J.A. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação. Uma Inovação Interessante?* Porto: Porto Editora
- Correia, E. (1995). Inovação Educacional Reforma Curricular e Supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Cidine
- Cosme, A. & Trindade, R. (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Col DPP. V.N. Gaia: Ed Fundação Manuel Leão.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Ed Livpsic
- Cosme, A. & Trindade, R. (2007). *Escola a Tempo Inteiro – Escola para que te quero?* Maia: Profedições
- Cosme, A. & Trindade, R. (2005a). A participação e a cooperação como tópicos da agenda do debate em torno da Escola Pública. *A Página da Educação*, 147, ano 14, 29
- Cosme, A. & Trindade, R. (2005). A diferenciação e a autonomia como tópicos da agenda do debate em torno da Escola Pública. *A Página da Educação*, 146, ano 14, 29
- Cosme, A. & Trindade, R. (2003). *Isso vai sair no teste? Vozes, ruídos e murmúrios numa escola secundária*. Cadernos do CRIAP. Porto: Ed Asa
- Cosme, A. & Trindade, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Ed Asa.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2001). *Pensar o Ensino Básico*. Jornal da Educação *A Página*. Maia. Profedições
- Cosme, A. & Trindade, R. (2001). *Área de Projecto: percursos com sentidos*. Porto: Ed Asa
- Costa, Jorge Adelino (1996), *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições Asa
- Coutinho, C. (2007). *Métodos de investigação em educação: fundamentos teóricos da investigação educativa*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado)
- Damiani, M., F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando os seus benefícios. *Educar*, n.º 31: 231-230. Curitiba: Editora UFPR
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (Eds.). (2001). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press
- Dewey, J. (1959). *Vida e Educação*. S. Paulo: Melhoramentos

- Di Giorgi, P. (1982). *A criança e as suas instituições: a família – a escola*. Lisboa: Livros Horizonte
- Dicionário Universal Da Língua Portuguesa, (2000). Lisboa: Texto Editora
- Diez, J. J. (1994). *Famílias-Escola, uma Relação Vital*. Porto: Porto Editora
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- Fernandes, A. A. (1997). *Velhice e Sociedade: Demografia, Família e Políticas Sociais em Portugal*. Oeiras, Editora Celta
- Ferreira, J. B. (2002). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*. Leiria: Magno Edições
- Flores, M.A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores, In M. C. Moraes, O. Evangelista, & J. A. Pacheco (Org.), *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora
- Fonseca, L. (2007). *Contornos da escolarização das raparigas em Portugal: Olhar sócio-histórico para ressignificar as mudanças educacionais e uma nova agenda de gênero em educação*. Revista ex aequo(15),69-87
- Formosinho, J. (1989). De Serviço de Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1). Braga: Universidade do Minho
- Freitas, C. (2002). Inovação Curricular: o desafio que espera uma resposta. In *Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas
- Gómez, A. P. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa. (Org.), *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote
- González, M.T.; Nieto, J. M. & Portela, A. (2003). Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos (pp. 25-40). Madrid: Pearson Educación
- Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano*. Porto: Edições Asa
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp.31-61

- Hutmacher, W. (1992). A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento, in Nóvoa, A. (coord.), *As organizações escolares em análise*, Lisboa: Publicações D. Quixote, pp.45-75
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Gulbenkian
- Lakatos, E.M. & Marconi, M.A. (2005). *Fundamentos da metodologia científica*. (6.ed.) São Paulo: Atlas
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2003). *Da organização às práticas de formação contínua de professores. Compromissos entre o instituído pelas actuais políticas curriculares e o instituinte local*. *Elo* (número especial – Formação de Professores), 55-66
- Leithwood, K. (2000). The effects of diferente sources of leadership on student engagement in school. In K. Riley & K. Louis (Eds.). *Leadership For Change and School Reform*. London: Routledge
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M. McLaughlin & I. Oberman (eds.). *Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 185-201). New York: Teachers College Press
- Lima, J. A. (2006), *Ética na investigação*, in Lima, J.A., e Pacheco, J.A. (org.), *Fazer investigação, contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp.127-159.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora
- Lopes, A. (org.). (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. (p.53). Porto: Edições Asa
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Presença.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Morgado, J. C. & Tomaz, C. (2009). *Articulação curricular e sucesso educativo: uma parceria de investigação*. Comunicação apresentada no *XVII Colóquio da Afirse*. Lisboa: Universidade de Lisboa (documento policopiado)
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2001). A reorganização curricular do Ensino Básico: fundamentos, fragilidades e perspectivas. In C. V. Freitas *et al.*, *A reorganização curricular do ensino básico*. Porto: Edições Asa, pp. 39-60

- Neto-Mendes, A. (2004). Escola pública: gestão democrática, colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), pp. 115-131.
- Neto-Mendes, A. (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária*. Aveiro: Universidade de Aveiro (policopiado; tese de doutoramento).
- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote
- Nóvoa, A. (1991). *Os Professores em Busca de uma Autonomia Perdida?* Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- Panitz, T. *A definition of collaborative vs cooperative learning*, 1996. Disponível na Internet: <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html> Consultado em 25/01/12
- Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação – novas estratégias de inovação*. Lisboa: Edições Asa
- Projeto Curricular de Escola (PCE) 2010/11 da EB Amorosa, do AVE Leça da Palmeira/Santa Cruz do Bispo <http://moodleaguplecapalmeira.net/> Matosinhos
- Projeto Educativo (PE) 2010/13 do AVE leça da Palmeira/Santa Cruz do Bispo <http://moodleaguplecapalmeira.net/> Matosinhos
- Quivy, R & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rangel, Manuel (coord.) (2003). *Áreas Curriculares Não disciplinares*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M.I. (2005) do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos. Interações. <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/184/1/A1.pdf>. consultado em 03/02/2011
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Roldão, M. C. (2008). Prefácio. In Oliveira, M., Coelho, R., Matos, R. & Milhano, S. *Actividades de Enriquecimento Curricular: Relatório sobre a sua implementação no 1º ciclo do Ensino Básico do concelho das Caldas da Rainha*. Leiria: Centro de Investigação Identidades e Diversidades e Folheto Edições e Design
- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Ed Presença
- Roldão, M. C. (2002). Transversalidade e especificidade no currículo: como se constrói o conhecimento? http://www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Curr_ConstrudoConhecimento.pdf. Acedido a 07/09/12
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. (pp.198-291) Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica

- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora
- Sanches, M. F. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In: *Actas do Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos Guerra, M. (2002). *Entre Bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa
- Santos, R. (2011). *Diário de Bordo da Turma 7*
- Santos, R. (2011). *Projeto Curricular de Turma Eu sei que sei...* AVE Leça da Palmeira/Santa Cruz do Bispo. <http://moodleagupalecapalmeira.net/> Matosinhos
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed
- Schön, D. (1997). Formar professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa, (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (7ª ed.). Lisboa: Dom Quixote e IIE
- Sergiovanni, Thomas (2004). *O mundo da liderança*. Porto: Edições Asa
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora
- Simão, J. V. (1973). *Educação: caminhos da liberdade*. Lisboa: CIREP
- Silva, A., & Pinto, J. (2005). Uma visão global sobre as Ciências Sociais. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.ª ed.). Porto: Afrontamento
- Simões, H. R. (2002). Profissionalidade e desenvolvimento do professor, in *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 85-87
- Sousa, J. & Magalhães, J. (2006). *Desporto Escolar – um retrato*, Lisboa: Editorial do ME
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem – Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) Educação Artística – International Arts Education Week 21-27 <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education> (consultado em 26/02/12)
- Vasconcelos, T. (1990). Imaginar o Currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, 13: 18-20
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação*. Rio Tinto: Edições Asa
- Vieira, F.; Moreira, M.A.; Barbosa, I.; Paiva, M. & Fernandes, I.S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão. Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Worsley, P. (1997). *Introdução à Sociologia*. Lisboa, Publicações Dom Quixote

Zabalza, M. (1999). Diversidade e curriculum escolar: qué condiciones institucionais para dar resposta á diversidade na escola. In *Escola, diversidade e currículo*. Lisboa: ME

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições Asa

APÊNDICES

**INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO
A TÉCNICOS DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR (AEC) DO
1º CICLO**

O presente inquérito por questionário tem como objetivo recolher informação acerca das representações dos técnicos das AEC do 1.º ciclo sobre a prática pedagógica articulada e supervisionada entre o Professor Titular de Turma (PTT) e os Professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (PAEC) e respetiva perceção quanto ao contributo desta prática articulada para a melhoria das aprendizagens dos alunos do 1º CEB.

É totalmente anónimo e confidencial.

Os dados recolhidos destinam-se, exclusivamente, a um projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica, da Universidade Lusófona do Porto.

Obrigada pela sua colaboração.

I.- Dados Pessoais e Profissionais (Marque X nas respostas corretas)

1.- Sexo: 1.1.Feminino 1.2.Masculino

2.- Idade: 2.1. Menos de 30 anos 2.2. de 31 a 40 anos

2.3. de 41 a 50 anos 2.4. mais de 51 anos

3.- Habilitações Académicas: 3.1. Bacharelato 3.2. Licenciatura

3.3. Pós-Graduação 3.3.1. Curso de especialização 3.4. Mestrado

3.5. Doutoramento

4.- Tempo de serviço docente (até 31 Agosto de 2011):

4.1. Menos de 5 anos 4.2. entre 6 a 10 anos 4.3.entre 11 a 15 anos

4.4. entre 16 a 20 anos 4.5. entre 21 a 25 anos 4.6. mais de 25 anos

4.7. Não sou docente. Especifique: _____

II.- DADOS SOBRE A PRÁTICA DA ARTICULAÇÃO CURRICULAR E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA ENTRE O PROFESSOR TITULAR DE TURMA (PTT) E O PROFESSOR DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR (PAEC)

1. Como técnico nas AEC qual o grau de importância que atribui ao PTT para o bom desenrolar das Atividades de Enriquecimento Curricular com a turma?

1 – Muito importante 2- Importante 3 – Pouco importante

2. De acordo com a sua experiência profissional enquanto técnico AEC, de que forma se tem concretizado, nas várias escolas por onde tem passado, a supervisão e respetiva articulação curricular entre PTT e PAEC?

(Marque X de acordo com a sua avaliação)

		Sempre	Às vezes	Nunca
1	Realização de reuniões periódicas			
2	Observação das sessões de AEC (pelo PTT)			
3	Partilha de informação sobre os alunos			
4	Reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos			
5	Programação de atividades			
6	Seleção, partilha ou construção de materiais			
7	Utilização de instrumentos de avaliação comuns			
8	Trabalho conjunto			

3. Na sua opinião a articulação curricular entre PTT e PAEC permite:

(Marque X de acordo com a sua avaliação)

		Concordo	Não Concordo	Sem Opinião
1	Facilitar e rentabilizar o trabalho como docente.			
2	Potenciar o trabalho colaborativo.			
3	Expor sem receio as suas dúvidas ou hesitações.			
4	Interrelacionar conteúdos curriculares.			
5	Identificar eficazmente as necessidades de aprendizagem dos alunos.			
6	Elevar a aprendizagem dos alunos num expoente mais alto.			
7	Promover uma pedagogia diferenciada, com vista à aprendizagem significativa			

4. Tendo presente a sua experiência profissional nas AEC, como considera ser a relação existente entre os professores das AEC e os professores titulares de turma?

1 – Muito boa 2- Boa 3 - Satisfatória 4 – Insatisfatória

III.- DADOS SOBRE A PRÁTICA REALIZADA NO ANO LETIVO 2010/11, COM AS TURMAS DO 2º ANO, NUMA ESCOLA DO CONCELHO DE MATOSINHOS.

1. De que forma se consolidou a articulação curricular e a supervisão pedagógica entre os PAEC e os PTT do 2º ano, no ano letivo 2010/11, na Escola onde decorre o estudo?

(Turma 5/sala 8 – PTT Ana Xavier, Turma 6/sala 7 – PTT Armanda, Turma 7/sala 9 – PTT Rosa)
(De acordo com a sua prática e perceção, marque: S = Sempre; P = Pontualmente; N = Nunca)

		Turma 5	Turma 6	Turma 7
1	Partilha de informação sobre os alunos			
2	Reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos			
3	Programação de atividades temáticas pontuais			
4	Execução de projetos conjuntos			
5	Seleção e construção de materiais			
6	Utilização conjunta de instrumentos de avaliação			
7	Trabalho colaborativo			
8	Participação em reuniões de trabalho			
9	Outra (especifique _____)			

2. Explícite a sua impressão sobre as potencialidades da ação pedagógica desenvolvida através de projetos em articulação com os PTT, nomeadamente o projeto “Navegar na Leitura d’A Menina do Mar”.

A implementação de projetos em articulação conduz:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem opinião
1	Ao desenvolvimento de autonomia e hábitos de trabalho nos alunos	x			
2	À motivação dos alunos perante o objeto de aprendizagem	x			
3	À melhoria das aprendizagens no geral.	x			
4	À melhoria da autoestima dos alunos.	x			
5	A uma significativa prática supervisiva em cooperação.	x			
6	A uma real articulação curricular e pedagógica.	x			
7	A uma nova filosofia da “escola a tempo inteiro”.	x			

Obrigada pela colaboração.

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES TITULARES DE TURMA DO 1º CICLO

O presente inquérito por questionário tem como objetivo recolher informação acerca das representações dos Professores Titulares de Turma do 1.º ciclo sobre a prática pedagógica articulada e supervisionada entre o Professor Titular de Turma (PTT) e os Professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (PAEC) e respetiva perceção quanto ao contributo desta prática articulada para a melhoria das aprendizagens dos alunos do 1º CEB.

É totalmente anónimo e confidencial.

Os dados recolhidos destinam-se, exclusivamente, a um projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica, da Universidade Lusófona do Porto.

Obrigada pela sua colaboração.

I.- Dados Pessoais e Profissionais (Marque X nas respostas corretas)

1.- Sexo: 1.1. Feminino 1.2. Masculino

2.- Idade: 2.1. Menos de 30 anos 2.2. de 31 a 40 anos

2.3. de 41 a 50 anos 2.4. mais de 51 anos

3.- Habilitações Académicas: 3.1. Bacharelato 3.2. Licenciatura

3.3. Pós-Graduação 3.3.1. Curso de especialização 3.4. Mestrado

3.5. Doutoramento

4.- Tempo de serviço docente (até 31 Agosto de 2011):

4.1. Menos de 5 anos 4.2. entre 6 a 10 anos 4.3. entre 11 a 15 anos

4.4. entre 16 a 20 anos 4.5. entre 21 a 25 anos 4.6. mais de 25 anos

4.7. Não sou docente. Especifique: _____

II.- DADOS SOBRE A PRÁTICA DA ARTICULAÇÃO CURRICULAR E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA ENTRE O PROFESSOR TITULAR DE TURMA (PTT) E O PROFESSOR DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR (PAEC)

1. Como Professor Titular de Turma qual o grau de importância que atribui ao PTT para o bom desenrolar das Atividades de Enriquecimento Curricular com a turma?

1 – Muito importante 2- Importante 3 – Pouco importante

2. De acordo com a sua experiência profissional enquanto Professor Titular de Turma, de que forma se tem concretizado, nas várias escolas por onde tem passado, a supervisão e respetiva articulação curricular entre PTT e PAEC? (Marque X de acordo com a sua avaliação)

		Sempre	Às vezes	Nunca
1	Realização de reuniões periódicas			
2	Observação das sessões de AEC (pelo PTT)			
3	Partilha de informação sobre os alunos			
4	Reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos			
5	Programação de atividades			
6	Seleção, partilha ou construção de materiais			
7	Utilização de instrumentos de avaliação comuns			
8	Trabalho conjunto			

3. Na sua opinião a articulação curricular entre PTT e PAEC permite: (Marque X de acordo com a sua avaliação)

		Concordo	Não Concordo	Sem Opinião
1	Facilitar e rentabilizar o trabalho como docente.			
2	Potenciar o trabalho colaborativo.			
3	Expor sem receio as suas dúvidas ou hesitações.			
4	Interrelacionar conteúdos curriculares.			
5	Identificar eficazmente as necessidades de aprendizagem dos alunos.			
6	Elevar a aprendizagem dos alunos num expoente mais alto.			
7	Promover uma pedagogia diferenciada, com vista à aprendizagem significativa			

4. Tendo presente a sua experiência profissional, como considera ser a relação existente entre os professores das AEC e os professores titulares de turma?

1 – Muito boa 2- Boa 3 - Satisfatória 4 – Insatisfatória

III.- DADOS SOBRE A PRÁTICA REALIZADA NO ANO LETIVO 2010/11, COM AS TURMAS DO 2º ANO, NUMA ESCOLA DO CONCELHO DE MATOSINHOS.

1. De que forma se consolidou a articulação curricular e a supervisão pedagógica entre os PAEC e os PTT do 2º ano, no ano letivo 2010/11, na Escola onde decorre o estudo? (De acordo com a sua prática e perceção, marque X)

		Sempre	Pontualmente	Nunca
1	Partilha de informação sobre os alunos			
2	Reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos			
3	Programação de atividades temáticas pontuais			
4	Execução de projetos conjuntos			
5	Seleção e construção de materiais			
6	Utilização conjunta de instrumentos de avaliação			
7	Trabalho colaborativo			
8	Participação em reuniões de trabalho			
9	Outra (especifique _____)			

2. Explícite a sua impressão sobre as potencialidades da ação pedagógica desenvolvida através de projetos em articulação com os PTT, nomeadamente o projeto “Navegar na Leitura d’A Menina do Mar”.

A implementação de projetos em articulação conduz:		Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem opinião
1	Ao desenvolvimento de autonomia e hábitos de trabalho nos alunos					
2	À motivação dos alunos perante o objeto de aprendizagem					
3	À melhoria das aprendizagens no geral.					
4	À melhoria da autoestima dos alunos.					
5	A uma significativa prática supervisiva em cooperação.					
6	A uma real articulação curricular e pedagógica.					
7	A uma nova filosofia da “escola a tempo inteiro”.					

Obrigada pela colaboração

ENTREVISTA COORDENADORA DE ESTABELECIMENTO**Qual o seu conceito de articulação curricular?**

A articulação curricular pode ser a vários níveis: a nível vertical, entre os vários ciclos e anos de escolaridade; ou horizontal, entre os diversos professores do mesmo ano de escolaridade numa mesma escola ou agrupamento; ainda a nível horizontal, pensando no 1º ciclo e na mesma turma, entendo ser a coordenação do trabalho dos vários professores da turma de forma a estabelecer a ligação entre as diversas aprendizagens.

Como Coordenadora de Escola, qual a sua opinião acerca da articulação entre docentes de uma mesma turma?

Não tanto como coordenadora mas como professora, penso que a articulação entre os docentes da mesma turma contribui para uma mais eficaz estruturação das aprendizagens dos alunos.

No 1º ciclo, esta partilha de docência de uma mesma turma é um facto recente e ainda não interiorizado por todos os docentes. A articulação favorece a partilha de responsabilidades e a coesão entre docentes, esbatendo as diferenças entre PTT e professores de AEC. Creio que toda a colaboração pode favorecer e fortalecer o clima entre os professores, o que é favorável à escola. Por outro lado, a não obrigatoriedade de frequência das AEC abre caminho a uma certa indiferença sobre as aprendizagens realizadas neste âmbito e à desvalorização do trabalho realizado por os professores envolvidos, tanto por parte dos alunos como da comunidade. A articulação entre os PTT e os professores de AEC poderá e deverá constituir um fator de mudança desta forma de entender as AEC. Nesse sentido, a articulação irá contribuir para melhorar a relação escola-alunos/famílias.

Na sua escola como se consolida a articulação e inerente colaboração entre docentes PTT e docentes AEC?

Julgo que a articulação sempre se fez, informalmente, porque muitas vezes trabalhamos em conjunto, partilhamos materiais, ideias... No entanto, para que o diálogo seja mais profícuo, aprofundado e transparente promovemos reuniões de estabelecimento onde estão presentes todos os docentes. Essa é a reunião de articulação vertical porque estão presentes todos os anos de escolaridade, como já referi. Por norma, fazemos este tipo de reunião uma vez por mês, mas há alturas em convoco reuniões extraordinárias pela urgência dos assuntos. A nível de estabelecimento é preciso a colaboração de todos para se abraçarem projetos e atividades tendo em vista a dinâmica da comunidade educativa.

No meu exercício de funções de Apoio educativo faço reuniões informais com as colegas com o intuito de delinear conteúdos e estratégias para os alunos. No fim de cada trimestre, realizamos uma reunião mais formal com vista a discutir a avaliação escolar.

Qual a sua opinião, como coordenadora, acerca da Aprendizagem por Projetos?

A aprendizagem por projetos permite dar um sentido às aprendizagens. Para além disso, o ensino das diferentes áreas deixa de ser compartimentado e há uma contextualização das

diferentes atividades desenvolvidas pela turma. À partida, isso significa alunos mais motivados e mais responsáveis/responsabilizados no processo ensino/aprendizagem.

Em seu entender este tipo de metodologia (Aprendizagem por Projetos envolvendo os professores da turma, nomeadamente os das AEC) poderá revolucionar o conceito inicial de “Escola a Tempo Inteiro”?

Sim, porque deixa de ser uma simples oferta de mais atividades, tendo em vista a ocupação dos alunos por mais tempo. A “Escola a Tempo Inteiro” passa a ter um papel verdadeiramente formativo para os alunos.

No entanto, em termos de orientações, não parece ter havido alterações à proposta inicial. Esta evolução parte da iniciativa, da disponibilidade e da necessidade dos professores envolvidos.

Como professora de Apoio Educativo, qual a sua intervenção no projeto em articulação Navegar na leitura d’A Menina do Mar?

O projeto foi-me apresentado pela PTT e foi pedida a minha colaboração, dentro da minha área de intervenção junto dos alunos. Propus-me colaborar, uma vez que este tipo de trabalho vem de encontro ao meu conceito de aprendizagem. Segui o percurso da turma com o grupo de alunos que apoiava e tentei reforçar a motivação.

Como preparou as sessões de apoio educativo em função da proposta deste projeto?

Antes das sessões de apoio educativo, informava-me junto da PTT sobre o ponto da obra que estava a ser trabalhado; experimentei a estratégia de avançar ligeiramente esse ponto, de forma a que os alunos ficassem a conhecer um pouco da história do que o resto da turma. Como esta estratégia motivou os alunos, utilizei-a sistematicamente. Nesse dia preparava o material de língua portuguesa e matemática para ser trabalhado no dia seguinte, em função dos conteúdos que queria abordar. Isto foi possível por os alunos não terem apoio educativo em contexto de sala de aula. No entanto, é de referir que este trabalho requer disponibilidade de tempo e de alguma imaginação, o que nem sempre é facilitado pela sobrecarga geral a que estão sujeitos os professores.

Na sua opinião a operacionalização deste projeto em articulação trouxe vantagens para a aprendizagem dos alunos que apoiava?

SIM

Sabendo que acabamos por fazer comparações entre turmas, qual a sua perceção no que respeita ao desempenho dos alunos (motivação, compreensão, conhecimento, empenho...) da turma que trabalhou através da Aprendizagem por Projetos e dos alunos que não trabalharam a partir da motivação de um projeto em ação?

Comparativamente a outros grupos de alunos que apoiava, senti estes alunos mais motivados para o trabalho e para o próprio tempo de apoio educativo. Além disso, era mais evidente a sua rapidez em interrelacionar conteúdos.