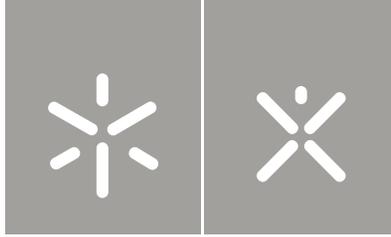




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alice Manuela Alves Cruz

A Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês: percepções dos professores sobre a transição entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico - um estudo de caso no concelho de Guimarães



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alice Manuela Alves Cruz

A Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês: percepções dos professores sobre a transição entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico - um estudo de caso no concelho de Guimarães

Dissertação de Mestrado
Área de Especialização em
Integração Curricular e Inovação Educativa / Estudos da Criança

Trabalho efectuado sob a orientação do
Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

DECLARAÇÃO

Nome: Alice Manuela Alves Cruz

Título da dissertação:

A Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês: percepções dos professores sobre a transição entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico - um estudo de caso no concelho de Guimarães

Orientador: Doutor Carlos Manuel Ribeiro Silva

Designação do Mestrado:

Mestrado em Estudos da Criança,

Área de Especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa

É autorizada a reprodução integral desta dissertação apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 31 de Outubro de 2012

Assinatura: _____

(Alice Manuela Alves Cruz)

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho só foi possível com o apoio de diferentes pessoas e instituições que contribuíram de forma significativa para a sua concretização. Neste sentido não poderia deixar de agradecer:

- À Doutora Luísa Alonso, pela sua disponibilidade e incentivo.
- Ao Doutor Carlos Silva, pela sua orientação, pelas suas sugestões e críticas, fundamentais ao desenvolvimento e concretização deste trabalho.
- À minha filha Maria, que amo incondicionalmente, pelo tempo que não lhe dediquei e pelas alegrias que sempre me proporcionou.
- Ao Filipe, pela compreensão, carinho, amor, incentivo e ajuda constantes ao longo da execução deste projeto.
- À Raquel pelo apoio e amizade que me concedeu ao longo destes dois anos.
- A todos os amigos e colegas que aceitaram colaborar comigo neste projeto.
- Às Direções das Escolas e aos Professores, que participaram no estudo, pela colaboração e pela disponibilidade demonstrada.

RESUMO

A Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês: Perceções dos professores sobre a transição entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico - Um Estudo de Caso no Concelho de Guimarães

O presente trabalho tem como objetivo conhecer a natureza do trabalho desenvolvido nas Atividades de Enriquecimento Curricular de Inglês e se tem implicações significativas nas aprendizagens da criança. Através dos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular e dos professores do 2.º Ciclo de Inglês, queremos perceber quais as alterações que estas vieram provocar na aquisição de conhecimentos e que influências tiveram no rendimento escolar no ciclo seguinte. Procuramos ainda compreender se existe articulação e como é concretizada, bem como se tem implicações na continuidade pedagógica e no desenvolvimento de competências específicas da Língua Estrangeira – Inglês. O estudo realizou-se no ano letivo de 2011/2012 em sete Agrupamentos de ensino público pertencentes ao Concelho de Guimarães, com professores de ambos os ciclos. Trata-se de um estudo de caso, baseado numa metodologia de natureza qualitativa em que foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: entrevistas exploratórias e inquéritos por questionário.

Os resultados encontrados permitiram-nos perceber que os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular consideram-nas lúdicas, motivadoras e interessantes, embora desenvolvidas em espaços com condições inapropriadas. Os professores do 2.º Ciclo consideram-nas, de forma genérica, uma influência positiva no rendimento escolar dos alunos.

Outro aspeto abordado neste estudo decorre do facto de ser necessário conhecer e entender como é feita a articulação e entre os professores de ambos os ciclos, assim como perceber até que ponto existe continuidade pedagógica/curricular no processo de ensino-aprendizagem, do ensino da Língua Estrangeira de Inglês. Para que deste modo, se possa realçar os aspetos positivos e/ou elaborar recomendações no sentido de superar algumas lacunas que possam existir.

Palavras-chave: Inglês, Atividades de Enriquecimento Curricular, Aprendizagem, Articulação, Continuidade Pedagógica

ABSTRACT

The Extracurricular Activity of English: Perceptions of teachers on the transition between the 1. st and 2. nd Cycle - A Case Study in the Council of Guimarães

This study aims to understand the nature of the work in Extracurricular Activities of English and if it has significant implications in children's learning. Through the teachers of the 1st Cycle of Extracurricular Activities and 2nd Cycle English teachers, understand what changes they have raised in the acquisition of knowledge and what kind of influences had in the next cycle. We also seek to understand if articulation has implications for pedagogical continuity and development of specific skills in Foreign Language (LE) - English. The study took place in the academic year 2011/2012 in seven Groupings of public education belonging to Guimarães, with teachers from both cycles. This is a case study based on a qualitative methodology in which we used the following data collection instruments: document analysis, the semi-structured interviews, field notes and questionnaires.

The results allowed us to realize that Extracurricular Activities teachers consider them ludic, motivating and interesting, although developed in spaces with inappropriate conditions. Teachers on 2nd Cycle consider them a positive influence on students' academic performance.

Another aspect addressed in this study arises from the fact that it is necessary to know and understand how articulation is made among teachers of both cycles, as well as realize the extent to which there is pedagogical continuity in the teaching-learning process, in the language teaching foreign English. In this way, you can draw attention to the positive aspects and / or make recommendations to overcome some of the gaps that may exist.

Keywords: English, Extracurricular Activities, Learning, Articulation, Pedagogical Continuity

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE GERAL	ix
ÍNDICE DE QUADROS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xii
LISTA DE ABREVIATURAS	xiii

Introdução.....	1
------------------------	----------

PARTE I Enquadramento Teórico.....	5
---	----------

CAPÍTULO 1. As AEC no Contexto da Educação Básica em Portugal.....	6
---	----------

1.1. Os desafios da Educação Básica	6
1.2. A evolução do Ensino Básico em Portugal	9
1.2.1. Currículo como projeto de intervenção.....	13
1.2.2. Gestão flexível do currículo.....	17
1.2.3. Surgimento do conceito da Escola a Tempo Inteiro	21
1.3. Inovação Educativa e Supervisão	23

CAPÍTULO 2. A AEC de Inglês no Contexto da Aprendizagem de uma Língua Estrangeira.....	30
---	-----------

2.1. As Línguas Estrangeiras num contexto europeu	30
2.2. A aprendizagem da língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade.....	33
2.2.1. Conceções do Professor.....	35
2.2.2. Diversificar estratégias	38
2.3. O ensino da língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade no contexto nacional..	41
2.3.1 Enquadramento legal do surgimento do ensino de Inglês como AEC	43
2.3.2. A Supervisão da AEC de Inglês.....	46
2.3.3. A Articulação entre as AEC e os Professores Titular de Turma	48
2.3.4. “The Enormous Turnip”: um exemplo de articulação	50

PARTE II Metodologia de Investigação e Análise dos Resultados	53
CAPÍTULO 3. Metodologia de Investigação	54
3.1. Paradigmas de investigação e opções metodológicas	54
3.1.1. Estudo de caso	56
3.2. Problemática e objetivos do estudo	58
3.3. Contextos e participantes na investigação	60
3.3.1. Contextos de investigação.....	61
3.3.2. Participantes na investigação.....	62
3.3.3. Fases do Estudo e Procedimentos	62
3.4. Procedimentos e técnicas de recolha de dados	63
3.4.1. Entrevistas	64
3.4.2. Inquérito por questionário	65
3.5. Tratamento e análise dos dados	69
CAPÍTULO 4. Apresentação e Análise dos Resultados	73
4.1. Entrevistas.....	73
4.2. Inquéritos – Professores de AEC de Inglês do 1.º Ciclo	75
4.2.1. Orientações Curriculares para o Ensino do Inglês no 1CEB	78
4.2.2. AEC de Inglês no 1CEB.....	79
4.2.3. Articulação com o Ensino do Inglês no 2CEB.....	81
4.3. Inquéritos – Professores de Inglês do 2.º Ciclo	82
4.3.1. Orientações Curriculares para o Ensino do Inglês no 1.º e 2.ºCEB	85
4.3.2. Atividades de Inglês no 2CEB	87
4.3.3. A articulação da aprendizagem de Inglês entre as AEC e o 2CEB.....	87
4.4. Perceções dos professores das AEC e do 2CEB: análise comparativa.....	90
CAPÍTULO 5 Considerações Finais	97
5.1. Conclusões e limitações do estudo	97
5.2. Implicações para a prática pessoal e profissional	108
5.3. Propostas para futuras investigações.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	123

ÍNDICE DE QUADROS

- Quadro 1. Articulação com os docentes das AEC (Fonte: DGIDC/DRE, 2009)
- Quadro 2. Calendarização do Estudo
- Quadro 3. Considerações sobre o que mudariam no ensino de Inglês no 1CEB
- Quadro 4. Classificação dos alunos com base nos critérios definidos
- .Quadro 5. Considerações sobre o que mudaria no ensino do inglês no 1CEB
- Quadro 6. Avaliação das competências adquiridas pelos alunos na AEC de Inglês
- Quadro 7. Avaliação da implementação de AEC de inglês
- Quadro 8. Avaliação das atitudes e desempenho dos alunos
- Quadro 9. N° de professores, das AEC, que fazem articulação com os docentes de 2.º e/ou 3.º Ciclos do agrupamento

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1. Modelo integrado de inovação curricular (Alonso, 2005)
- Figura 2. Objetivos educacionais gerais e objetivos educacionais específicos da LE (Strecht-Ribeiro, 2005)
- Figura 3. Sugestão de uma atividade a desenvolver para o ensino de Inglês para promover a Articulação Curricular

ÍNDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico 1. Número de inquiridos por Agrupamentos de Escolas (AEC de Inglês)
- Gráfico 2. Idade dos inquiridos (AEC de Inglês)
- Gráfico 3. Grau académico dos inquiridos (AEC Inglês)
- Gráfico 4. Habilitação profissional dos inquiridos (AEC Inglês)
- Gráfico 5. Situação profissional dos professores de AEC de Inglês
- Gráfico 6. Tempo de Serviço dos professores de AEC de Inglês
- Gráfico 7. Orientações Curriculares do ME para o ensino do Inglês no 1CEB
- Gráfico 8. Inquiridos por Agrupamento (Professores do 2CEB)
- Gráfico 9. Idade (Professores do 2CEB)
- Gráfico 10. Grau académico
- Gráfico 11. Habilitação profissional (Professores 2CEB)
- Gráfico 12. Situação profissional (Professores 2CEB)
- Gráfico 13. Tempo de serviço (Professores 2CEB)
- Gráfico 14. Conhece as orientações curriculares do ME para o ensino do Inglês no 1CEB
- Gráfico 15. Perceções sobre a relação de trabalho colaborativo dos professores de AEC de Inglês
- Gráfico 16. Perceções sobre a relação de colaboração profissional dos professores do 2CEB
- Gráfico 17. Articulação entre Ciclos

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
APPI	Associação Portuguesa de Professores de Inglês
CAP	Comissão de Acompanhamento do Programa
CE	Comissão Europeia
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DEB	Departamento do Ensino Básico
DGIDC	Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
DGE	Direção Geral de Educação
EB	Ensino Básico/ Educação Básica
ETI	Escola a Tempo Inteiro
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
ME	Ministério da Educação
PTT	Professor Titular de Turma
PE	Projeto Educativo
PGEI	Programa de Generalização de Ensino de Inglês
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

INTRODUÇÃO

Este estudo abarca o ensino e a aprendizagem da Língua Estrangeira (LE) de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), concretamente nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), promovendo o desenvolvimento das suas competências gerais e transversais, fomentando a integração desta língua no 2.º Ciclo. O Programa de Generalização do Ensino de Inglês (PGEI) no 1CEB refere que “ao ensinar-se Inglês aos mais novos se está a contribuir para o desenvolvimento global da criança, não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de línguas” (Bento, 2005, p.10).

As razões que estão na origem deste estudo prendem-se, sobretudo, com as abordagens à aprendizagem de Inglês no 1CEB. Nesse sentido preocupa-nos também o seu contributo para as restantes aprendizagens deste nível de ensino, respeitando as suas características de ensino globalizante.

Esta investigação pretende analisar as repercussões que a aprendizagem da LE de Inglês, iniciada no 1.º Ciclo, tem no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2CEB). Pretendemos, assim, perceber se existem práticas de continuidade curricular/pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da LE de Inglês entre estes níveis de ensino e em que processos de articulação se sustentam. Em face destas intenções, queremos ainda perceber se os professores do 2CEB reestruturam as suas práticas de ensino e como, por consideração com os conteúdos explorados e as experiências prévias dos alunos no âmbito das AEC.

Vários autores defendem a criação de um ambiente de ensino que vá ao encontro dos interesses dos alunos, ambiente esse que deverá contemplar abordagens metodológicas de carácter holístico. Assim, as experiências de aprendizagem da LE devem ser entendidas como parte de um todo, em que é percecionada como um instrumento necessário à construção e alargamento do conhecimento (Cohen, 1991; Phillips, 1993). Todavia, a LE deverá ser entendida globalmente, de forma integrada e interdisciplinar, uma vez que, tal como refere Pereira (2003, p.3) esta “constitui um elemento que facilita e promove aprendizagens significativas, uma vez que permitiu a mobilização e transferência de conhecimentos e capacidades associadas às diversas áreas disciplinares”.

Trabalhos recentes nesta área mostram que ainda não aprendemos o suficiente. Santos (2010) refere que os Agrupamentos de Escolas deverão definir os métodos de trabalho com os professores, incluindo os de AEC, e os Departamentos de forma a melhorar a qualidade das

atividades bem como a sua articulação com o currículo escolar. Considera ainda que deve existir uma maior programação entre os professores das AEC, bem como uma maior integração dos mesmos nos Departamentos Curriculares dos respetivos Agrupamentos de Escolas. Nesse sentido, conforme afirma Strecht-Ribeiro, “continua por resolver um fator crítico essencial: o da articulação” (2005, p.215).

Vasconcelos (2009) no seu trabalho de investigação, acrescenta que as AEC, apesar de não serem de carácter obrigatório e não fazendo parte da componente curricular do 1CEB, determinam, no entanto, entre outras atividades, o início da aprendizagem da LE de Inglês, pelo que devem ser encaradas com seriedade pelas partes envolvidas no processo educativo. Sabemos o quanto se torna fundamental, na sociedade moderna, a aquisição de competências linguísticas, nomeadamente ao nível da LE de Inglês, para a promoção da integração e sucesso profissional, bem como da própria realização pessoal.

Parece-nos, desta forma, relevante que se comece a examinar a realidade das escolas a fim de verificar se a legislação é posta em prática. Se o professor tem de articular as atividades que promove com outros profissionais da educação, por que razão descarta essa tarefa que lhe é exigida? Se o aluno é portador de conhecimentos e experiências prévias, por que razão não existe continuidade curricular e pedagógica?

É a estas e outras questões que pretendemos dar resposta, para que, em primeiro lugar, se promova uma análise das práticas nas nossas escolas, e se necessário as reformulem, com o intuito de promover o sucesso educativo das crianças. Claro que não temos a ousadia de pensar que as vamos alterar com a concretização deste estudo ou doutros desta natureza. Contudo, sem estes passos, certamente, não poderemos chegar sequer a pensar que isso é possível. E, de facto, a nossa experiência, nos contextos escolares, dizem-nos que mais do que possível, essas mudanças tornam-se necessárias, se queremos uma educação capaz de responder melhor às necessidades das crianças dos nossos dias.

De acordo com as considerações concretizadas, partimos para este estudo tendo por base uma questão global de investigação, a qual, por questões metodológicas, subdividimos em três outras questões, que procuram ser um meio de orientar os processos de indagação. Assim, apresentamos de seguida a questão geral desta investigação:

– Quais as perspetivas dos professores sobre o processo de transição entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico e as suas dinâmicas de concretização relativamente à aprendizagem da Língua Inglesa, trabalhada nos contextos das Atividades de Enriquecimento Curricular, ao nível

do 1.º Ciclo, e da disciplina desta área curricular, no 2.º Ciclo?

Deste modo, como dissemos, para orientar o trabalho metodológico consideramos as três seguintes sub-questões:

(I) Quais as perceções dos professores do 1CEB e do 2CEB, no âmbito da Língua Inglesa, sobre a importância da AEC de Inglês?

(II) Que visão têm os professores sobre a existência da continuidade pedagógica/curricular no processo de ensino-aprendizagem, do ensino da Língua Inglesa, entre o 1CEB e o 2CEB?

(III) Que inferências fazem os professores acerca do processo de concretização da articulação entre o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico?

Assim, orientamos o nosso trabalho no sentido de verificar qual a preparação em LE que é ministrada por professores do 1CEB e suas implicações na promoção do ensino e da aprendizagem da LE junto das crianças do 2CEB.

Uma vez formulado o problema e apresentadas as questões que nos orientam a investigação, decidimos estruturar o texto da dissertação em duas partes, a primeira parte, *Enquadramento Teórico*, é composta por dois capítulos e a segunda parte, *Metodologia de Investigação*, é constituída por três capítulos, cujos conteúdos passamos a referir resumidamente.

No Capítulo 1, *As AEC no Contexto da Educação Básica em Portugal*, são abordadas as temáticas associadas ao problema em estudo, no qual são apresentadas e discutidas referências teóricas relacionadas com as áreas de investigação que enquadram o trabalho. O capítulo começa com a apresentação das perspetivas de alguns autores acerca do Ensino Básico em Portugal. De seguida debruçamo-nos sobre o currículo como projeto de intervenção e a gestão curricular, entendido como projeto integrado e flexível. Posteriormente é referenciado o conceito de “Escola a Tempo Inteiro” (ETI) no sentido de dar a conhecer a necessidade da implementação desta medida educativa.

No Capítulo 2, *A AEC de Inglês no Contexto da Aprendizagem de uma Língua Estrangeira*, falamos sobre as Línguas Estrangeiras num contexto Europeu como intuito de demonstrar a importância de iniciar cada vez mais cedo o contacto com uma LE. Nos países europeus, verifica-se que este ensino se tem vindo a iniciar cada vez mais cedo, no âmbito da escolaridade obrigatória. Também abordamos o tema da aprendizagem da LE nos primeiros anos de escolaridade, uma vez que este é um elemento que facilita a comunicação com outros povos

Nesta perspetiva, a LE assume-se como elemento facilitador e promotor da comunicação entre os povos. Ainda neste capítulo damos a conhecer algumas referências teóricas e normativas, no âmbito do ensino das línguas estrangeiras em Portugal, nomeadamente a nível de legislação e recomendações curriculares e pedagógicas que possibilitam uma visão panorâmica acerca do ensino do Inglês nos primeiros anos de escolaridade. Tecemos também considerações teóricas relativas ao ensino da Língua Inglesa, nos primeiros anos de escolaridade.

No Capítulo 3, *Metodologia de Investigação e Análise dos Resultados*, explicitamos as opções metodológicas assumidas no percurso investigativo, que se orienta num quadro paradigmático qualitativo. Tratando-se, pois, de uma investigação orientada pela metodologia de estudo de caso são apresentadas e fundamentadas as opções metodológicas adotadas neste estudo. Referimos depois a problemática e os objetivos do estudo, os pressupostos que orientaram a metodologia de investigação, a caracterização do contexto e dos participantes, assim como descrevemos os procedimentos e as técnicas de recolha e tratamento de dados. Assim, recorreremos a entrevistas semiestruturadas e a inquéritos por questionário.

No Capítulo 4, *Apresentação e Análise dos Resultados*, é feita uma apresentação do tratamento dos dados recolhidos e análise dos resultados obtidos no decorrer da investigação, com recurso a uma metodologia qualitativa. Terminamos com uma síntese dos resultados obtidos, através de uma análise comparativa entre os questionários efetuados aos professores das AEC e aos professores do 2.º Ciclo.

Este trabalho termina com o Capítulo 5, *Considerações Finais*. Neste capítulo, são apresentadas as conclusões, onde procuramos dar a conhecer a resposta aos objetivos de investigação, salientando os aspetos relevantes do estudo desenvolvido e as potencialidades da metodologia adotada. Terminamos registando os constrangimentos do estudo e as áreas que se apresentam como suscetíveis de serem aprofundadas em investigações futuras.

Por último, são apresentadas as referências consultadas ao longo do estudo, bem como os anexos, dos quais fazem parte os protocolos de investigação, o guião das entrevistas exploratórias, os questionários utilizados no inquérito realizado aos professores da AEC de Inglês e aos professores de Inglês do 2CEB e a respetiva matriz que orientou a construção do questionário e o tratamento dos dados. Constam ainda dos anexos uma observação feita por um professor do 2CEB aquando do preenchimento do inquérito e um documento oficial de um Agrupamento de Escolas intitulado “Declaração de inscrição/compromisso de honra”.

PARTE I

Enquadramento Teórico

CAPÍTULO 1.

As AEC no Contexto da Educação Básica em Portugal

Neste capítulo serão abordados os temas que se entendem estar diretamente relacionados com este trabalho dando principal atenção ao sistema educativo português e sua evolução, assim como analisar como se processa o desenvolvimento deste. Do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem esta não é uma realidade estanque, mas sim em permanente crescimento com vista à promoção de uma educação de qualidade.

Para entendermos/percebermos o desenvolvimento humano temos que estudar e compreender os diferentes contextos inerentes ao crescimento da criança. Como tal, deve-se ter em conta todos os sistemas nos quais ela se desenvolve. A escola da atualidade, devido ao crescimento da sociedade, exige uma investigação e reflexão sobre a nossa ação para que, posteriormente, na prática educativa se trabalhe no caminho da inovação pedagógica e curricular que visam o desenvolvimento integral do aluno.

1.1. Os desafios da Educação Básica

A Educação é um direito de todos os seres Humanos, ideal também defendido por Gimeno (2005), que se encontra presente na legislação portuguesa e consagra a ideia de “assegurar o ensino básico universal” e “obrigatório e gratuito” (artigo 74.º, n.º 3). A Educação é um direito de todos os seres Humanos e procura assegurar uma formação que seja comum a todos os cidadãos, contribuindo desta forma para desenvolver as suas capacidades a nível de personalidade, de carácter e de cidadania. O sistema educativo português encontra-se organizado da seguinte forma, Educação pré-escolar, Educação Escolar (Básica, Secundária e Superior) e Educação extraescolar. “A educação escolar é uma das diferentes práticas sociais mediante as quais se ajuda o ser humano a desenvolver todas as suas capacidades pessoais, num determinado contexto cultural e social.” (Alonso, 1996, p. 6).

De acordo com Roldão (2009, p. 186), a educação de base, dos 0 aos 12 anos, não é “sinónimo de educação básica enquanto ciclo de um qualquer sistema”, mas deve ser entendida, por parte da sociedade e da comunidade educativa, como oferta e garantia do desenvolvimento e percurso educativo das crianças.

O Ensino Básico que se enquadra na educação escolar caracteriza-se por ser universal, obrigatório e gratuito,

Como tal, o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva 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.” (1.º Ciclo Ensino Básico – Organização Curricular e Programas, 2004, p.10).

A reforma e o desenvolvimento do sistema educativo têm estado em constante mudança, desde 1986. Educar é também construir hoje a sociedade de amanhã. Todo este trabalho tem de ser feito a partir da investigação fundamentada na ação concreta da realidade educativa que tem vindo a sofrer modificações.

Se atendermos às palavras de Bártolo Campos, nos últimos anos foi possível estender o acesso à educação criando condições de funcionamento das escolas, proporcionar estabilidade à função docente e desenvolver novas práticas de ensino e aprendizagem. Apesar de se ter construído novos estabelecimentos de ensino com a pretensão de aumentar as taxas de escolaridade em todos os níveis de ensino e contribuir para formação contínua dos professores, estes são alguns indicadores da modernização e do desenvolvimento do nosso sistema educativo. Ao reforçar a formação contínua, criar diferentes modalidades de apoio pedagógico e educativo, avaliar e a rever a gestão das escolas, pretende-se a construção de uma educação de qualidade (1995, p.9).

De facto, a educação é a base para o progresso de todos os povos, bem como um instrumento capaz de nos tornar mais livres e mais solidários nas nossas relações, no sentido de caminhar para um futuro mais justo e mais sustentável. Só a educação pode capacitar os cidadãos para se afirmarem como interlocutores ativos e participantes na construção de um mundo democrático e humano (Carneiro, 2001).

Na linha da Educação Experiencial pressupõe-se que, quanto mais elevado for o grau de envolvimento das crianças, maior será a aprendizagem, isto porque enquanto a criança se envolve nas atividades está simultaneamente a desenvolver capacidades a diferentes níveis (pessoal, social, motor, linguístico). Assim, uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, sendo que esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (Vigotsky, 1977).

Podemos, assim, dizer que a educação só é de qualidade quando faz desenvolver o aluno

e promove o seu potencial e para que tal ocorra é necessário que haja envolvimento.

A sociedade do conhecimento (em sentido lato), pelas profundas modificações que introduz na estrutura económica, social e política vem colocar novos desafios aos sistemas de educação/formação – instâncias através das quais são veiculados formalmente os conhecimentos, os valores, a cultura, enfim, as formas de estar e de viver em sociedade.

A sociedade europeia é atravessada por correntes de pensamento, no campo das ciências culturais e das ciências sociais e humanas – no âmbito das quais se situam as teorias da educação –, que também contribuem para a caracterização do atual contexto europeu.

Pelo seu lado, a educação tem vindo a retomar e a dar visibilidade a esta tendência de evolução, caminhando a par com uma tendência cultural europeia defensora dos valores humanistas.

Neste capítulo procuramos problematizar o papel da educação no atual contexto, tendo em conta a dinâmica das forças sociais, económicas, culturais e políticas que contribuem para a definição das suas finalidades, estratégias e práticas. A partir desta análise tentaremos identificar os eixos considerados mais significativos, os pressupostos que lhe estão subjacentes, bem como algumas das prioridades e estratégias apontadas em matéria de educação. Procuramos identificar os principais desafios com que os sistemas de educação se confrontam na atualidade, procurando evidenciar os pontos críticos, os paradoxos e algumas perspetivas de evolução.

Com vista à promoção das orientações para a ação, a Comissão Europeia (1995) identifica cinco objetivos gerais, a saber:

- Fomentar a aquisição de novos conhecimentos;
- Aproximar a escola da empresa;
- Lutar contra a exclusão;
- Dominar três línguas comunitárias;
- Tratar em pé de igualdade o investimento físico e o investimento em formação.

Centrar-nos-emos de uma forma mais detalhada apenas no primeiro objetivo geral – “fomentar a aquisição de novos conhecimentos” –, considerado prioritário na “sociedade cognitiva” e que passa pela criação de novas formas educativas que promovam o reconhecimento das competências adquiridas. Assim, sabemos que “[a] valorização do saber adquirido pelo indivíduo ao longo da vida implica criar novos modos de reconhecimento de competências: “...as relações que os alunos estabelecem dependem tanto da actividade desenvolvida pessoalmente como dos conhecimentos relevantes que particularmente possuam.”

(Coll et al., 2001, p.85).

Por fim, destacamos por um lado as preocupações manifestadas pela Comissão Europeia relativamente aos desafios de carácter económico, decorrentes da abertura da união europeia à economia mundial, que exigem recursos humanos preparados e qualificados; a elevação do nível de formação e de qualificação da população deve ser feita através do investimento na educação e formação, tanto ao nível inicial como ao longo da vida; por outro lado, é patente a preocupação relativa aos desafios de carácter social, nomeadamente no que diz respeito à luta contra a exclusão social (um risco agravado pela “sociedade cognitiva”), tanto ao nível da prevenção, reduzindo as fragilidades e a vulnerabilidade dos grupos em risco, como das ações concretas de redução das falhas existentes.

A educação e a formação são assim entendidas como um meio para a garantia da competitividade económica e para o emprego e como um contributo importante para o combate à exclusão social.

1.2. A evolução do Ensino Básico em Portugal

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, o ensino básico deve apresentar um carácter universal (pois deverá ser abrangente a todos os indivíduos e alargada até aos nove anos de escolaridade)¹, obrigatório e gratuito, tendo como finalidade “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” (artigo 7.º da LBSE). Este ensino deve ainda ser homogéneo, visto ser igual para todos os alunos, não sendo portanto suscetível a discriminações. Tal como é definido nos programas do 1.º Ciclo –“Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo”,

o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva 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.” (ME, 2006, p.11).

A partir do mesmo documento, podemos verificar que são três os objetivos gerais do

¹ Recentemente, com a terceira alteração à LBSE (Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto), a escolaridade obrigatória, em Portugal passou a ser de 12 anos, na medida em que “o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar” (Artigo 1.º, ponto 1), fica consignado para “as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos” (Artigo 2.º, ponto 1).

Ensino Básico (ME, 2006, p.13):

- “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.”

Relativamente à Estrutura Curricular do Ensino Básico, esta orienta-se de acordo com os parâmetros definidos no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, devendo então seguir, entre outros, os seguintes princípios orientadores (ME, 2006, p.17)²:

- 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;

De facto, “[a] Reorganização Curricular do Ensino Básico, instituída pelo Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, 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 surge no seguimento da “Reforma Curricular” de 1989 (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto), sobre a qual foi lançado, pelo Departamento da Educação Básica, um processo de “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”, que decorreu durante o ano letivo de 1996/97, no sentido de se questionar os resultados da Reforma Curricular, que não estariam a ser os mais desejados em termos de sucesso educativo (Roldão, Nunes & Silveira, 1997).

² Diga-se que, muito recentemente, a Reorganização Curricular foi revogada pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, onde se “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário”. Mantemos a referência à Reorganização Curricular porque foi no âmbito desta que surgiu a designação de “atividades de enriquecimento curricular”, assim como foi desenvolvido, mais tarde, o processo da “Escola a Tempo Inteiro” que havia de concretizar, de forma generalizada as referidas AEC.

Este processo pretendia mobilizar “os docentes e as escolas, mas também a comunidade científica educacional e outros parceiros sociais” (Departamento da Educação Básica, 1997, in Rangel, 2003, p.4). O propósito deste projeto, segundo o Departamento da Educação Básica, não passava pela “elaboração ou reelaboração de programas disciplinares em vigor, mas sim de analisar modos de gerir, numa perspetiva curricular, os programas existentes (que foram produzidos por especialistas) de forma mais adequada às necessidades e aos públicos de cada escola” (p. 4). Atualmente o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, estabelece os princípios orientadores da “organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário”. Este Decreto vem revogar o Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro sendo que no âmbito deste estudo apenas altera os artigos 9.º e 14.º relativo às línguas estrangeiras e atividades de enriquecimento do currículo respetivamente.

Foi a partir da aprovação em 1989, na Convenção sobre os Direitos da Criança, na Assembleia Geral das Nações Unidas, que se evidenciou a valorização do estatuto da criança e da importância da sua educação. Devido a um conjunto de preocupações, tais como a “dupla rotura no processo de escolarização das crianças”, a passagem do pré-escolar para o 1.º Ciclo e deste para o 2.º Ciclo. (Alarcão, 2009, p.24). Em dezembro de 2006, no seminário internacional sobre “Educação das crianças dos 0 aos 12 anos”, promovida pelo CNE como finalidade analisar a situação portuguesa tendo como referência outros países europeus, caracterizar a situação e tentar delinear novos rumos. A alteração da formação dos professores, com o Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro, é um ponto de partida para a ideia de estabelecer uma unidade educativa para esta faixa etária. O propósito desta formação de base é contribuir para o desenvolvimento das crianças e para o seu percurso educativo. Estando melhor preparados, os alunos podem ingressar nos estudos superiores ou no mercado de trabalho. Para Roldão, a organização da educação de base para as crianças dos 0 aos 12 anos constrói-se “em torno de uma lógica de competencialização, isto é, no sentido de munir os sujeitos com competências fundadoras que abram e viabilizem as possibilidades de aceder ao conhecimento, à socialização harmoniosa e ao património cultural global da sociedade em que se inserem” (2009,p. 188).

Na perspetiva de uma escola da atualidade, interessa estabelecer os saberes considerados básicos para os cidadãos deste século. No âmbito de um trabalho realizado para o CNE (2004), “Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no séc. XIX”, para Cachapuz os saberes

básicos são:

competências fundacionais que se deseja que todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento possuam harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática. Tais ferramentas (conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias) que devem ser orientadas para a acção (...), serem transversais (...) e serem inteligíveis à luz das propostas educativas da UNESCO (1996) consagradas através da conhecida fórmula dos quatro saberes, isto é, aprender a ser, e suas subordinadas aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos. (2004, p.120)

Para este autor são cinco os saberes básicos (competências) transversais: “aprender a aprender; comunicar; cidadania activa; pensamento crítico; resolver situações problemáticas e gerir conflitos” (2004, p.122). Estes são os principais elementos que caracterizam o sistema de ensino que passaremos a explicar muito sucintamente. Relativamente ao *aprender a aprender* – depois de um processo de procura e de organização da informação pretendida à que transformá-la em conhecimento, *Comunicar* – utilizar diferentes métodos de *representação* para a interpretar; *cidadania activa* – ser responsável a nível pessoal e social na sociedade atual; *resolver situações problemáticas e gerir conflitos* – usar os conhecimentos e aptidões para procurar respostas apropriadas; *pensamento crítico* – encontrar motivos para fundamentar as opções tomadas. Ao utilizar estes saberes é possível refletir criticamente para fundamentar uma escolha sobre determinado tipo de situação.

A educação é considerada como parte integrante de uma sociedade. Compete à educação acompanhar as transformações desta, de modo a responder aos interesses globais do ser humano. Numa época em que se observam mudanças sociais, políticas e económicas, e surgem novas necessidades educativas e compete à escola, com os meios e recursos que dispõe responder a essas necessidades que se impõem. A escola faz parte desse mundo e não pode ficar indiferente às transformações. Os interesses e as disponibilidades das famílias mudaram, a tecnologia está sempre a evoluir, a sociedade exige profissionais competentes e capazes de responderem aos desafios da modernidade e da globalização.

A escolarização tem como objetivo preparar os sujeitos para participarem ativamente em sociedade, possuindo competências para que, de forma consciente e crítica, sejam capazes de compreender, participar e viver no mundo do qual são parte integrante. Nesta linha, Gimeno (2000, p. 30) refere que “a escolarização é um mecanismo para o domínio de competências que se inserem numa rede social completa de interdependências entre os indivíduos e os grupos sociais”.

1.2.1. Currículo como projeto de intervenção

A origem da palavra currículo – *currere* (do latim) – significa carreira. Neste sentido, conforme afirma Gimeno, “[a] escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade ” (1995, p.125).

O Ensino Básico pretende que todos os alunos desenvolvam as suas capacidades adquirindo conhecimentos, aptidões, estratégias, atitudes e valores, construindo-se como pessoas e cidadãos críticos, responsáveis e ativos ao longo de doze anos, que se distribuem por três ciclos, onde se pretende uma articulação entre os mesmos. É constituído por áreas curriculares disciplinares e áreas curriculares não disciplinares em todos os ciclos, com a integração das tecnologias de informação e comunicação em ambas as áreas e ainda a promoção do desenvolvimento pessoal e social.

No entanto, deve-se ter em conta a multiplicidade de contextos educativos, de experiências prévias e ritmos dos alunos que tornam necessário a existência de um projeto que fundamente e articule as decisões sobre as intervenções pedagógicas nos diferentes contextos, onde se procura alcançar os objetivos do Ensino Básico. Este projeto construído a nível nacional denomina-se de Currículo. “ (...) o currículo nacional deve contemplar os grandes objectivos para a aprendizagem dos alunos, o que inclui as principais competências a desenvolver e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos, assim como uma definição de quais são as áreas e componentes curriculares nos diversos ciclos.” (Abrantes, 2001, p. 42). Sendo que é ainda à luz deste que se pretende recriá-lo a um contexto escolar específico, isto é, um projeto curricular integrado, flexível, adequado e relevante que possa proporcionar aprendizagens significativas e experimentais nas diferentes disciplinas, utilizando diversas metodologias, mas reconhecendo sempre a autonomia da escola. Estes princípios presentes no currículo visam o desenvolvimento de competências gerais e transversais presentes nas diversas disciplinas do Ensino Básico. Mas para se obter determinadas competências é necessário que o aluno desenvolva métodos e procedimentos que permitam chegar aos objetivos pretendidos (Competências Gerais). Cada área curricular, com a sua especificidade, procura desenvolver o máximo de competências gerais, através de situações de aprendizagem sendo que para tal é necessário desenvolver as competências transversais. Estas são transversais a todas as áreas curriculares e encontram-se em cada competência geral, que por sua vez é transversal nos três ciclos, numa sequencialidade progressiva e em espiral que pretende dotar o aluno de uma educação globalizadora que o ajude a aplicar e transferir o que aprendeu em novas

aprendizagens e na resolução de situações ou problemas do dia-a-dia ou seja uma educação para a autonomia e para a cidadania.

Analisando a estrutura curricular do Ensino Básico e os seus objetivos podemos referir que a tão desejada articulação entre os três ciclos, nem sempre se processa da mesma forma, sendo o 1.º Ciclo o mais o mais afastado dos restantes, tanto a nível físico como estrutural. Este facto pode dever-se as características próprias do ensino presente no 1.º Ciclo e ao distanciamento a que se propõem os restantes ciclos. É pretendido uma articulação entre os três ciclos, no entanto, esta não se processa como deveria, na medida em que o aluno quando alcança o 2.º Ciclo depara-se com um ensino completamente diferente do anterior.

Havendo reajustamentos no Ensino Básico, estes devem realizar-se nos três ciclos e não apenas visando o 1.º Ciclo, que se caracteriza pelas suas diferenças, no entanto, não nos podemos esquecer das particularidades das crianças que frequentam este ciclo, pelas suas necessidades afetivas e psicológicas associadas à sua idade e desenvolvimento.

O que realmente interessa é o desafio de ensinar a todos e, portanto, como trabalhar a partir de um currículo com as diferenças nas formas de aprender e na cultura. É importante trazer para a sala de aula a cultura local, o estudo de problemas quotidianos, a aplicação do conhecimento aos problemas que a aluna ou o aluno precisam enfrentar em seu dia-a-dia.

A construção do pensamento reflexivo tem como marco de referência fundamental o filósofo e pedagogo americano John Dewey (1859-1952). A pedagogia de Dewey é a base para uma nova abordagem do ensino e do papel do professor, tendo em conta que valoriza a ação deste último na construção ou reconstrução do seu pensamento e ação.

Podemos, assim, concluir que o pensamento e os ideais de Dewey são muito actuais, ou seja, no centro de todo este processo está o indivíduo e a escola vai contribuir positivamente, através da interacção e cooperação entre aluno e professor, para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. Melhor dizendo, tanto o aluno como o professor, têm um papel preponderante nesta caminhada, ou seja, os alunos não são seres passivos que se limitam a ouvir os ensinamentos do professor, mas devem participar, questionar e refletir sobre o que aprendeu, o que lhe foi transmitido; o professor deve partir do pressuposto que tudo o que os alunos já possuem deve ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem para formarmos indivíduos capazes de refletir, formar juízos de valor e tomar decisões durante o seu percurso.

Para Roldão, “o currículo deve ser entendido como aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado

tempo e contexto” (1998, p.32). Zabalza aprofunda este conceito de currículo, como suscetível de ser gerido de forma flexível, quando menciona que os diferentes intervenientes no processo educativo podem articular/adequar o currículo à sua realidade educativa (1992, p.42).

O currículo escolar representa a caminhada que a aluna ou o aluno fazem ao longo de seus estudos, implicando tanto conteúdos estudados quanto actividades realizadas sob a tutela escolar. (...) Assim, o currículo torna-se num meio adequado para promover a igualdade de acesso e sucesso na educação, assim como para promover de forma harmoniosa e global o desenvolvimento de todos os indivíduos. Conforme referem Pacheco e Morgado (2002, p.10), o contributo da educação verifica-se,

tanto para preparar e formar cidadãos, capazes de poderem responder à pluralidade de desafios com que actualmente se deparam, quanto para atenuar e corrigir as desigualdades que continuam a proliferar socialmente. É esta consensualidade sobre a importância estratégica que a educação assume no desenvolvimento pleno e harmonioso dos indivíduos.

Podemos afirmar que todas as leituras complementaram/clarificaram o nosso/meu conhecimento e aprendizagem sobre esta problemática. A ideia de se ver o currículo como algo que está em construção permanente “assusta” um pouco os intervenientes no processo educativo, pois exige que estes invistam na sua formação e que investiguem, tendo em conta o contexto em que estão inseridos, com o intuito de solucionar os problemas/obstáculos com que se vão deparando no seu dia-a-dia.

Temos que ver o aluno como construtor de conhecimento, como um ser individual, criativo, ativo e autónomo para lhe garantir um desenvolvimento integral e harmonioso em todas as suas capacidades através da realização de experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras da sua estrutura pessoal (Alonso, 1996).

Tudo isto acontece no decurso das interações que se estabelecem na turma, em torno das tarefas do dia-a-dia, entre alunos e entre os alunos e o professor; e é no decurso dessas interações que se constrói a motivação intrínseca, que não é uma característica do aluno, mas da situação de ensino/aprendizagem, e que afecta todos os seus protagonistas. (Coll et al., 2001, p.38)

Como afirma Roldão, fragmentar o currículo em disciplinas “não facilita a formação de cidadãos para a sociedade do conhecimento e compreensão da complexidade do real” sendo por isso necessário criar nas escolas “uma cultura interdisciplinar” (1999, pp. 9-26). Através da interdisciplinaridade as crianças desenvolvem a capacidade de pensar holisticamente,

construindo o conhecimento como algo global, integrado e não espartilhado, o que pode contribuir para o seu sucesso educativo.

A construção do conhecimento dos alunos deve-se à atividade e capacidade que desenvolvem para atribuir significado aos conteúdos e escolhas que lhes são apresentados. O professor deve levar os alunos a compreender o que se pretende realizar com determinada tarefa e que se implique nela, de corpo e alma, com os seus alunos para se tornar mais atrativa e ir de encontro às necessidades sentidas pelos alunos. Assim podemos entender a aprendizagem como significativa, pois é sempre possível aperfeiçoá-la.

Tendo em conta que a construção de conhecimentos, tal como é entendida no construtivismo, supõe uma interacção activa e produtiva entre os significados do alunos e as informações provenientes do exterior. (...) É um processo mediante o qual o sujeito elabora significados próprios, não se limitando simplesmente a recebê-los ou a assimilá-los, construindo, ao mesmo tempo, o caminho específico da sua progressiva evolução. (Alonso, 2001, p.20).

A forma de concretizar as intenções prescritas no currículo é que estas se tornem efetivamente em oportunidades educativas de sucesso, consubstancia-se na elaboração de um projeto de intervenção pedagógica, a estruturar no documento denominado Projeto Curricular de Turma (Alonso, 1996, 2001).

O projeto curricular, como documento orientador das intenções educativas, deve ser valorizado porque depois de apuradas as dificuldades/necessidades do aluno, o professor tem, juntamente com os colegas, um papel investigativo para, posteriormente procederem ao desenho global das atividade integradoras a desenvolver junto dos alunos das diferentes turmas. É com base nesse desenho que cada turma vai planificar o seu trabalho adequado às suas características (Alonso, 2001, p. 23).

Perante esta realidade é necessário caminhar para a construção de um conhecimento escolar integrado para que o conhecimento quotidiano e o conhecimento científico estejam cada vez mais próximos, pois quanto mais globalizadora for a aprendizagem maior significado terá e maior será a sua funcionalidade para efetuar novas aprendizagens em diferentes contextos e situações (Alonso, 2002).

Um outro aspeto importante foi termos tido conhecimento da metodologia de construção de projetos curriculares integrados, trabalhada no Projeto PROCUR (Alonso, 1998a,b). Trata-se de um projeto inovador, que privilegia a flexibilidade, a diversidade, o trabalho colaborativo e as atividades integradoras em que se envolvem os professores e alunos na investigação de temas e

problemas. No nosso entender, a adoção deste tipo de projeto pelas escolas vai, sem dúvida, melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, dando aos alunos a possibilidade de participarem ativamente na sua formação enquanto indivíduos e cidadãos.

Todos estes aspetos acima mencionados são fundamentais para lidar com a mudança. Podemos dizer, mais uma vez, que das leituras feitas (assim como ter assistido às aulas do 1.º Ano do Mestrado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa), ficamos/fiquei mais esclarecida e informada sobre este assunto, contribuindo para o meu enriquecimento pessoal, social e profissional, proporcionando momentos de reflexão sobre todos estes processos e como estes podem modificar e melhorar a minha prática. De facto, conforme refere Patrício (1998, p.10), atualmente, é essencial, na tomada de decisões sobre a educação, ter uma base sólida e reflexiva.

[T]udo o que melhore e amplie as capacidades de conhecimento do mundo e incremente a expressão e a comunicação, pode enriquecer-nos, se com isso nos construirmos como pessoas mais sábias, mais racionais, mais justas, abertas e tolerantes. (Gimeno, 1995, citado por Alonso, 2005, p.19).

1.2.2. Gestão flexível do currículo

Hoje é pedido ao professor que faça uma gestão mais flexível do currículo e que este atenda às características dos alunos e às indicações dos documentos curriculares oficiais.

Esta visão do currículo como integrado e flexível, em que o papel do professor é visto como mediador reflexivo e qualificado entre a cultura experiencial dos alunos e o conhecimento escolar desejável adquire uma relevância especial, apela também ao entendimento da escola como espaço privilegiado de *gestão curricular diferenciada e contextualizado* (Roldão, 1999, Alonso, 2001, p.2).

O processo de reforma educativa, como já foi mencionado, surgiu com a LBSE, o qual se coloca como um ponto de partida e de referência, salientando-se que ainda em 1986 e sob a vigência do X Governo, o Ministro da Educação João de Deus Pinheiro propôs a criação de uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), que viria a ter lugar através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/1989 e da nomeação dos membros dessa comissão através do Despacho Conjunto do Primeiro-Ministro e do Ministro da Educação e Cultura, Despacho n.º 19/MEC/86 (Teodoro, 1995).

Esta comissão foi encarregada da realização de estudos orientados para a reorganização do sistema educativo, da orientação da preparação dos documentos legais e dos programas de

aplicação desses documentos.

A CRSE veio a propor diversas medidas com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, modernização da gestão do sistema, promoção da criatividade e inovação e ainda da adequação do sistema de ensino às exigências do mundo de trabalho e do desenvolvimento local (Projeto Global de Atividades, CRSE, 1986 in. Pacheco, 1995). Desta análise inicial resultou a redação de um conjunto de documentos preparatórios da reforma, de entre os quais se salienta a reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, que é reconhecido pelo então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, como o ponto principal da reforma (Pacheco, 1995).

Este movimento de reforma curricular foi consignado no no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, que define a reorganização dos planos curriculares do ensino básico e secundário, introduzindo mudanças substantivas, como sejam o alargamento da escolaridade obrigatória para o 9.º ano, a criação de novos programas, a proposta de um novo sistema de avaliação que procura promover o sucesso educativo, a progressão inter-ciclos, a criação da Área-escola e das Atividades de Complemento Curricular, entre outras (Pacheco, 1995).

Na conjuntura da Reforma Curricular de 1989, é chamada a tenção para o papel decisivo do Professor enquanto agente curricular e peça indispensável à efetivação da inovação e da mudança. Para que a mudança dos planos curriculares seja efetiva, não basta que mudem as disciplinas, conteúdos e materiais curriculares ou a estrutura da organização curricular; antes, é essencial que mude o pensamento e ação dos agentes educativos, especialmente os professores e que estes compreendam a necessidade de mudança e se impliquem pessoalmente nesse esforço (Pacheco, 1995). Esta iniciativa visava envolver professores, instituições de formação de professores e outros intervenientes sociais, de modo a identificar os pontos críticos na educação básica e envolver professores e escolas numa lógica de reflexão. Este projeto pretendia valorizar o papel dos professores enquanto gestores do currículo, promover a decisão descentralizada a nível de escola, esperando que resultasse na criação de “um sistema de gestão curricular flexível assente nos princípios da contextualização e da diferenciação” (Costa, Dias & Ventura, 2005, p.11).

Após a mobilização das escolas para a reflexão dos resultados obtidos com a Reforma Curricular, surgiu o Projeto de Gestão Flexível do Currículo, regulamentado pelo Despacho n.º 4848/97 (2.ª série), de 30 de julho, enquadrado no âmbito do regime da autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Com este projeto ambicionou-se promover de forma gradual a mudança das práticas de gestão curricular e aspirou-se a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas que a diversidade dos contextos escolares colocava, assegurando que todos os alunos aprenderiam mais e de forma significativa.

O programa do Governo, através do documento “Documento Orientador das Políticas de Ensino” (ME, 1998) consagra como prioridades para a educação básica, entre outras, a consagração de um currículo nuclear e articulado entre os três Ciclos do Ensino Básico, conferindo espaços de autonomia pedagógica às escolas e criando condições de sucesso a todos os alunos, em especial os do 1CEB. A perspetiva de ciclos sequenciais e integrados, em que cada um completa, reforça e desenvolve o anterior, aponta já para a necessidade, não só de aprendizagem, mas também da compreensão e da capacidade de utilização dos conhecimentos.

Refere-se também a necessidade de “assegurar uma educação básica de nove anos para todos numa sociedade da informação e do conhecimento”. Para além disso, contempla alguns dos elementos que vieram a ser aplicados posteriormente, sendo essenciais à compreensão da introdução da organização curricular por competências no ensino básico, nomeadamente, a ênfase dada à formação ao longo da vida, a aproximação da educação ao mundo do trabalho, o envolvimento de parceiros educativos, uma lógica de autonomia, associada desde logo à avaliação externa e prestação de contas, o conceito de boas práticas, entre outros.

Identificando como problemas subjacentes ao currículo do ensino básico, a importância dada aos programas, a falta de coerência entre os ciclos e de articulação com o secundário e a falta de modos consistentes de avaliação, bem como a excessiva extensão dos programas, à qual não era associada a correspondente melhoria das aprendizagens e ainda a excessiva carga horária semanal dos alunos, o mesmo documento, supra citado, veio propor várias alterações ao currículo nacional, referindo que,

[n]o quadro da construção de um currículo nacional para a educação básica considera-se prioritária a definição de competências e de aprendizagens nucleares no final do ensino básico e no final de cada ciclo, enquanto instrumento essencial para a conquista de referenciais nacionais de exigência de qualidade (ME, 1998, p.18).

Aponta-se, já então, para a necessidade de assegurar o desenvolvimento de competências por parte dos alunos, acentuando a necessidade de, a par das competências «fundamentais», comuns a todos os alunos, se atender às especificidades dos contextos locais. A importância do desenvolvimento de competências é enquadrada face à necessidade de formar cidadãos

autónomos, responsáveis e cultos.

A ideia de que a gestão flexível do currículo pressupõe que o currículo não pode ser uniforme, devendo ser adequado às necessidades dos diferentes contextos a que se aplica, fundamenta-se numa perspetiva de currículo que não se limita à transmissão de saberes, aspirando contribuir para a formação integral dos sujeitos, que ultrapassa as fronteiras das disciplinas, e da necessidade de valorizar as diferentes experiências de vida dos estudantes.

Uma escola que se quer para todos, deve poder enquadrar as experiências de todos (Leite, 2001). As crianças devem ser consideradas na sua diversidade, esta pode ser concretizada através do reconhecimento do papel das escolas e dos professores como agentes curriculares, e, como tal, dotados de um certo grau de autonomia, e da flexibilização das orientações curriculares. Flexibilizar o currículo implica, não a eliminação de diretrizes de âmbito nacional, mas antes a diversificação dos níveis de decisão curricular e a viabilização de níveis de gestão curricular até então pouco relevantes (Roldão, 2000, In. Leite, 2001). Os professores e as escolas são assim chamados a adequar e a contextualizar as orientações curriculares às suas realidades concretas através do Projeto Curricular de Escola e do Projeto Curricular de Turma.

Mais concretamente, a elaboração do currículo nacional num contexto local requer, entre outros aspetos, que se planifique e desenvolva “práticas de diferenciação pedagógica que permitam trabalhar um currículo comum (igual para todos), através de estratégias que se adequem aos diferentes grupos presentes nas salas de aula” (Leite, 2001, p.35).

Pode assim afirmar-se que o conceito de currículo nesta reorganização engloba um currículo nacional flexível que determina as aprendizagens e competências essenciais a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, que deve ser contextualizado ao nível da gestão local, adaptando-se assim às necessidades e realidades de cada escola. O currículo assume-se como um processo de deliberação com diferentes níveis e fases, e não como um produto terminado, elaborado por especialistas, que os professores se limitam a por em prática (Morgado, 2001).

Para que o professor possa adaptar o currículo, tendo em conta a sua realidade do momento, é essencial que lhe seja reconhecida autonomia, isto é, que ele se veja e seja visto, como um profissional com autoridade, criativo e inovador. Mas essa autonomia deve encontrar o seu contexto no âmbito institucional, compreendendo a discussão e o trabalho colaborativo (Leite, 2001). As práticas colaborativas não podem ser impostas, dependendo da decisão individual de cada professor, que deverá para tal estar disposto a participar, e a alterar práticas

pedagógicas tradicionais, ou seja, requer a criação de uma verdadeira cultura de colaboração (Morgado, 2001).

Nesta mesma linha de pensamento, Alonso considera que o currículo

é o projeto integrado, de cultura e formação para a educação das novas gerações, que fundamenta, articula e orienta todas as atividades e experiências educativas realizadas na escola, dando-lhes um sentido e intencionalidade e integrando todo o conjunto de intervenções diferenciadas num projeto unitário (1996, pp.18-19).

Logo, o Projeto Curricular Integrado (Alonso, 1996, 1998a) é uma forma de inovação e o que se pretende é que as pessoas trabalhem em equipa, de forma colaborativa. O currículo deve ser flexível porque é uma construção social, constante, que resulta da transformação e evolução que a sociedade vai sofrendo ao longo do tempo. Assim, torna-se óbvio que estes fatores influenciam a vida do indivíduo, daí a necessidade de se rever os currículos e de questioná-los perante a realidade.

Intimamente relacionadas com o currículo estão as “atividades integradoras” (Alonso, 1998^a,p.196). Estas são orientadas para a resolução de problemas com um sentido e uma intenção e devem estar presentes nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a significatividade e a funcionalidade. Tudo o que a criança aprende deve ter um sentido e que possa usar o conhecimento atribuindo-lhe sempre um significado. Para que os alunos possam desenvolver as competências básicas temos que lhes transmitir a ideia que devem refletir no sentido de as suas aprendizagens serem construtivas (Escamilla, 2009, p.33).

1.2.3. Surgimento do conceito da Escola a Tempo Inteiro

A medida educativa Escola a Tempo Inteiro (ETI), surge relacionada com a necessidade de ocupação educativa dos alunos, de forma plena, ao longo do tempo e no espaço escolar. O Ministério da Educação pretendia dar resposta aos problemas identificados no 1CEB, particularmente, a elevada taxa de insucesso escolar, revelada pelos resultados das provas de aferição. Com a implementação da ETI são criadas condições para a introdução de outras medidas que visam a melhoria deste nível de ensino, nomeadamente a garantia de atividades extracurriculares a todas as crianças, de modo a rentabilizar ao máximo o tempo letivo das áreas curriculares nucleares, o fornecimento de refeições escolares, e a formação dos professores (Matthews et al, 2009, p.19). Perante a implementação das AEC, no âmbito da ETI, os docentes

atuaram e foram percebendo a necessidade de se apropriarem do projeto e tomarem decisões ao nível da sua planificação e organização.

A opção desta medida educativa é pertinente, pela sua dimensão educativa na escola atual, mas também porque corresponde a uma resposta social para todas as famílias, com a ocupação plena das crianças em atividades enriquecedoras (Matthews et al, 2009, p.17).

A Escola a Tempo Inteiro, com referência ao ICEB, foi sujeita a um processo de avaliação internacional, no sentido de melhorar o funcionamento dos sistemas educativos com uma única finalidade: a de “melhorar os resultados de aprendizagem de todos os alunos. (Matthews et al, 2009, pp.7-8).

O relatório que daí resultou, nas suas conclusões, realça a importância de se trabalhar no sentido, quer na qualidade do ensino, quer das aprendizagens realizadas pelos alunos, assim como pela “qualidade da liderança da escola e do agrupamento”, desafio “tão exigente e importante como a reorganização e as políticas que preparam a infra-estrutura para o sucesso” (Matthews et al, 2009, p.84).

Atualmente, a escola desempenha novas funções sociais, quer ao nível das oportunidades pedagógicas a proporcionar a todo o público escolar, quer ao nível de apoio à família, na medida em que deve “(...) assegurar o acompanhamento dos alunos antes e ou depois das atividades curriculares e de enriquecimento, e/ou durante os períodos de interrupção das atividades letivas” (Despacho n.º 14 460/2008, alínea 27).

Desta forma, as exigências de uma sociedade em constante mudança, integrada num amplo espaço comunitário, tendem a aumentar, impondo adaptações e/ou mudanças em muitos aspetos da nossa realidade social e política, inclusivamente no Sistema Educativo.

Nos últimos anos, a sociedade portuguesa tem sofrido profundas transformações, o que provocou alterações no sistema de ensino, na sociedade e na família. Consequentemente, também as políticas em Portugal têm sofrido alterações desde 1986 e permitiram que novos espaços educativos fossem legitimados através da publicação da LBSE, onde é previsto que “a educação escolar compreende o ensino básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres” (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, art.4, alínea 3).

A política da “escola a tempo inteiro”, que surgiu no âmbito do Despacho n.º12 591/2006, “visa regular a oferta das atividades 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 e Trindade, 2007, p.14). A primeira medida efetiva da implementação de projetos de enriquecimento curricular e da implementação do conceito de escola a tempo inteiro, consistiu na execução do PGEI no 3.º e 4.º ano de escolaridade.

O referido Despacho veio estabelecer a importância do desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular ou outras atividades extracurriculares importantes na aquisição de competências desportivas, musicais, língua estrangeira, informática, entre outras, que contribuam para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças e conseqüentemente para o seu sucesso escolar futuro, apoiando o desenvolvimento do currículo nacional. Outro ponto presente neste despacho é a necessidade de adaptar os tempos de permanência das crianças nos respetivos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias, aplicando-se aos estabelecimentos de educação e ensino público onde funcione a educação pré-escolar e o 1CEB.

Um pouco mais tarde, surge, então, o Despacho n.º 14 460/2008, que define as normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos, assim como na oferta das atividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família.

Estes despachos estabelecem o quadro de referência da ETI que tem como finalidade a implementação de atividades que promovam o desenvolvimento das crianças e conseqüentemente o seu sucesso escolar, promovendo a articulação entre o funcionamento das escolas e o apoio às famílias. Este conceito foi operacionalizado através da implementação das AEC, proporcionando aos alunos uma ocupação plena do tempo passado na escola e reforçando o desenvolvimento das competências do 1CEB.

1.3. Inovação Educativa e Supervisão

Segundo Alonso (1998), inovação é um conceito polissémico, este está intimamente ligado com os termos reforma e mudança, sendo que reforma e inovação não abarcam o conceito de mudança educativa. Segundo a autora, a inovação é sempre alusiva a uma mudança “intencional e refletida”, desenvolvida com “intenção de melhoria”. Reflectir sobre a mudança e mudar não é tarefa fácil, no entanto é fundamental para o crescimento pessoal e profissional.

Atualmente, é essencial, na tomada de decisões sobre a educação, ter uma base sólida e reflexiva. Nos nossos dias o quadro sobre a investigação nas ciências da educação, pode até ter mudado substancialmente. Contudo, a repercussão da mesma na prática é que pode ser

questionada, em face das várias reformas a que temos assistido e aos problemas que subsistem no sistema educativo. A EB deve ser vista como um “investimento necessário” para dar resposta às necessidades de mudança decorrentes da inovação (Lemos Pires et al., 1989, p.18).

A sociedade cada vez mais exige respostas inovadoras aos diferentes e complicados problemas que, de uma forma imprevisível, se colocam a cada instante. Particularmente nos nossos dias em que o ser humano se tem de confrontar com problemas tão diferentes e complexos, "o desenvolvimento de um pensamento vasto e poderoso torna-se desesperadamente urgente" (Sagan, 1994, p.206). Cabe, em particular, à educação um papel fundamental no que respeita à inovação, quer se tratem de comportamentos, quer de atitudes. A inovação é, pois, uma das exigências do tempo presente se atendermos à necessária participação do homem na construção das sociedades contemporâneas. A sua pertinência e necessidade são, hoje, aceites.

No entanto, o termo inovação nem sempre é utilizado no seu sentido mais correto. Ele é frequentemente utilizado como sinónimo de mudança, ou de renovação ou de reforma, sem contudo se tratarem de realidades idênticas (Cardoso, 1992).

A inovação não é uma mudança qualquer. Ela tem um carácter intencional, afastando do seu campo as mudanças produzidas pela evolução "natural" do sistema. A inovação é, pois, uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa (Fullan & Hargreaves, 2001; Fullan, 1991, 2003).

Apesar da consciência que, de uma forma geral, todos parecem ter da inovação como uma das exigências prioritárias, é surpreendente constatar a lenta transformação dos sistemas educativos. Em plena viragem do século, as escolas insistem em continuar com um modelo escolar tradicional que teve a sua razão de ser há alguns séculos atrás, que se adapta mais a um mundo permanente e estático do que a um mundo em mudança.

Há que ter em conta a complexidade inerente ao processo inovador e, por outro lado, perspetivar/compreender a inovação pedagógica de uma forma abrangente, pelo que ainda há muito para refletir e investigar, seja em termos teóricos seja em termos práticos. Não cabe, contudo, no âmbito desta breve abordagem desenvolver esta problemática. Pode, no entanto, ser um ponto de partida em que possamos discutir/refletir mais sobre estas preocupações/inquietações.

Fazendo referência ao texto sobre a conferência “Educar para a Inovação” de Teresa

Pombo³, podemos afirmar que estamos perante a inovação em pessoa, melhor dizendo, uma Professora com uma postura reflexiva, inquieta, insatisfeita e com muita vontade de evoluir, não se acomodando com a sua formação inicial, mas que também não quer guardar para si estas descobertas, progressos e novas aprendizagens, daí trabalhar muito em rede, fazer workshops e dar formação.

Sobre esta temática e após uma reflexão sobre o conceito, podemos aferir que inovação em Educação é uma predisposição para mudar o sistema educativo atual (modelo tradicional) no sentido de melhorar o ensino e a aprendizagem, renovando as expectativas de futuro. Contudo, esta mudança exige uma investigação e reflexão sobre a nossa ação para que, posteriormente, na prática educativa se trabalhe outros conhecimentos/experiências no sentido de caminharmos para a diversidade e qualidade do ensino (Fullan, 1991; Tejada 2008).

É claro que todo este processo é complexo e exige que o sistema nos dê autonomia, liberdade, responsabilidade e recursos para termos a possibilidade de, em colaboração com os nossos colegas através de processos de investigação-ação, pôr em prática todas estas mudanças no contexto atual.

Inovação é refletir, investigar e avaliar o sistema educativo atual e os seus agentes educativos. Ter a coragem de acabar ou mudar o comodismo existente, sendo persistente e corajoso, não ter medo de enfrentar os problemas que daí possam advir. Sempre com o pensamento no futuro e na construção de novos conhecimentos, atitudes, valores e novas experiências criativas, mais suscetíveis de mudanças no sistema educativo dito tradicional.

Segundo o Relatório do Desenvolvimento humano (1990), as pessoas são o tesouro da nação. São as pessoas, os seres humanos que podem mudar, alterar, inovar tudo aquilo que parou no tempo, que estagnou e nada se fez para que a sociedade evoluísse, crescesse e procurasse mudar/inovar. A educação começa ao nascer e é a partir daí que devemos educar, formar as nossas crianças, segundo Jacques Délors, a “aprender a aprender, a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos” (1996, p.90). A escola, juntamente com os pais, pode ajudar a melhorar o crescimento e o ensino dos nossos alunos, uma vez que se pretende que saibamos viver em comunidade, tendo em conta as diferenças existentes, aperfeiçoar a qualidade do nosso ensino, os métodos e técnicas de trabalho. Queremos que os alunos não sejam sujeitos passivos neste processo, mas sim ativos, dinâmicos e insatisfeitos, pois eles são o nosso futuro e se não lhe dermos “as ferramentas certas” para aprender/trabalhar eles não saberão como o

³ Texto trabalhado na Unidade Curricular de Inovação Curricular e Inovação Educativa, do Mestrado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa.

fazer da melhor maneira.

Segundo dados da OCDE (2012), e apesar dos progressos dos últimos anos, a educação em Portugal ainda está longe dos outros países da organização: apenas 30 por cento da população portuguesa completou o ensino secundário, comparado com uma média de 73 por cento nos países da OCDE. A média portuguesa sobe para 63 por cento se apenas forem considerados os alunos com menos de 25 anos, mas mesmo assim está muito longe dos valores médios da organização. Então devemos colocar a questão: de que serve, qual a finalidade da avaliação? O que se pretende avaliar? O desempenho docente pode melhorar as práticas educativas, o ensino e a aprendizagem e até os resultados dos alunos, porém é necessário que tenhamos docentes com formação a esse nível para o fazer. Nos dias de hoje, o docente tem que se sentir capaz de enfrentar situações novas e diferentes com que se vai deparando na vida real e que o vão ajudar a tomar decisões cada vez mais ajustadas e consciencializadas dos vários intervenientes na educação (Alarcão, 2000, p.88).

Avaliar é, por conseguinte, confrontar “dados de facto” (“o real”, “o existente”) com o desejado, o esperado, o ideal, que é composto de nomes, objetivos ou critérios, e permite atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido. (Nóvoa & Estrela, 1999, p.25)

Será que o nosso país já está realmente preparado para avaliar? Não creio. O atual sistema de avaliação apenas permite atribuir uma pontuação depois de formulados juízos de valor que se esperam que sejam produzidos.

Todavia, acreditamos numa supervisão que assenta numa

concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham condições de desenvolvimento e de aprendizagem. (Alarcão, 2010, p.19)

Assim sendo, o papel dos docentes será investir na sua formação contínua, serem capazes de refletir sobre a sua atividade profissional e, neste processo de repensar a sua prática pedagógica, é fundamental envolver os alunos em formação inicial para acompanhar as suas mudanças/transições que se vão dando ao longo do seu desenvolvimento. Se os professores, pais, e a sociedade estiverem predispostos para a mudança, em colaboração, podemos alterar e melhorar o nosso Sistema de Ensino. Basta crer e querer, pois temos os “ingredientes” necessários: alunos, conteúdos e sua organização, métodos pedagógicos, materiais e manuais

escolares, equipamentos, instalações e estabelecimentos escolares (Nóvoa & Estrela, 1999, p.24).

Cada um de nós deve ver-se como supervisor da sua profissão. Acho que é o que tenho vindo a fazer, no sentido de regularmos a nossa prática, devemos saber como fazer, quando fazer e, para isso, temos que ter uma formação. A verdade é que, por vezes, queremos alterar, transformar práticas, modelos e percursos, fruto das nossas reflexões e o sistema não permite. Esta “luta” vai continuar sempre que o Sistema Educativo queira impor objetivos que não vão de encontro com as nossas realidades educativas, sendo estas as metas e os conteúdos do nosso ensino. A supervisão tem como finalidade melhorar o desenvolvimento da aprendizagem e não o contrário. Para que tal aconteça tem que haver negociação de tarefas, metas e atividades entre pares. A avaliação pode servir para mostrar aquilo que nós não sabemos, mas que podemos vir a saber se não virarmos costas à mudança e à inovação.

Outros conceitos que me permitem ter outra visão do sistema educativo atual são os de Currículo e a Avaliação. O currículo organizado por competências é caracterizado por uma visão integradora de diferentes tipos de conteúdos/conhecimentos e sugere que o ensino privilegie problemas, situações projectos ou experiências de aprendizagem para que haja uma articulação entre os diferentes saberes (Alonso, 2005, p.22). Na base deste paradigma estão perspetivas educativas de diferentes abordagens contribuindo para uma visão mais rica e compreensiva desta realidade que designamos currículo Assim, pretendemos seguir o modelo integrado de inovação curricular proposto por Alonso (1998), sustentado no paradigma integrador do currículo, também de Alonso (1996), como quadro conceptual.

Segundo a mesma autora (2006), o currículo é como um projeto de cultura e de formação educacional, e resulta de uma construção social complexa e participada, através de vários níveis e processos de decisão-ação-avaliação, que se articulam entre si com uma conceção de inovação, entendida como processo dinâmico, evolutivo e aberto de construção cultural, social e política da mudança, no contexto ecológico e complexo das escolas.

Para que haja qualidade de ensino, no sentido de proporcionar a cada aluno as condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades, de acordo com um projeto curricular, permitindo desta forma o sucesso educativo para todos e desenvolvendo todo o seu potencial de aprendizagem, não podemos deixar de falar de inovação e mudança.

O conceito de Projeto fez-me refletir bastante, pois nunca o tinha perspetivado como algo que deve acompanhar a mudança, logo tem que estar em permanente construção/acção e é

resultante de um conjunto de princípios, crenças, juízos de valor próprios da realidade educativa. “...um projecto é sempre a arte de adaptar a acção pedagógica e educativa à diversidade e heterogeneidade do público, ... um instrumento para avaliara e ajustar as acções à medida que se desenvolvem. Um meio de organizar e gerir recursos ...é um ensejo de renovação constante” (Pacheco & Morgado, 2002, p.12).

Ambiciona-se assim, a criação de uma cultura de projeto nas escolas (Alonso, 2004), cuja emergência depende do cruzamento das quatro dimensões como se pode observar na figura seguinte:

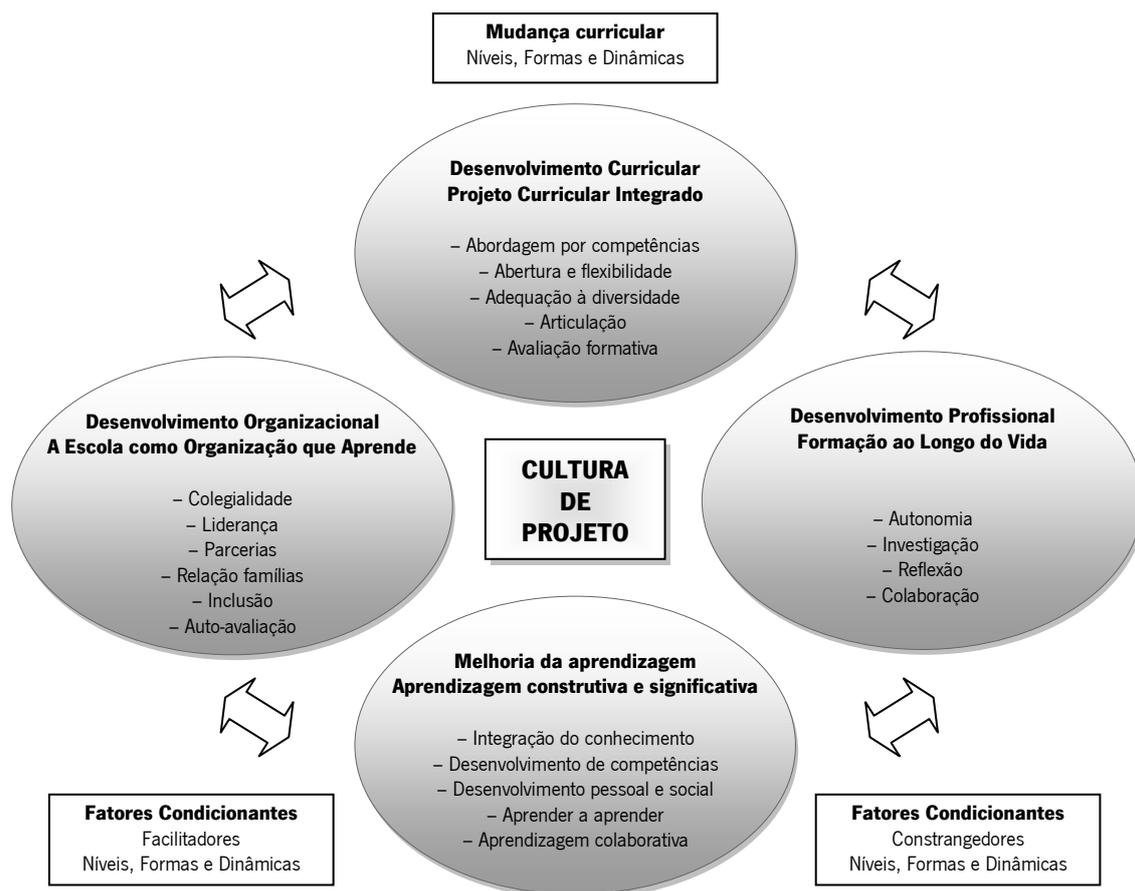


Figura 1. Modelo integrado de inovação curricular (Alonso, 2005).

A Figura 1 representa as relações de interdependência existentes entre as quatro dimensões (o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento organizacional, o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria das aprendizagens dos alunos), responsáveis pela inovação, assim como as condições, que em cada uma define a qualidade dos processos e resultados, que dependem do equilíbrio e da coerência colocadas na construção

interativa do processo de inovação e mudança.

Aspira-se a conceção de uma escola como projeto onde o *desenvolvimento curricular* se mostra aberto e flexível, e seja capaz de promover a investigação crítica e a resolução de problemas integradores. Que promova a *melhoria das aprendizagens dos alunos*, tornando-as significativas, a cooperação e o gosto por aprender, assim como o seu desenvolvimento pessoal e social. Que o *desenvolvimento profissional* assente numa metodologia de investigação-ação colaborativa, onde o professor reflete sobre a ação, para melhorar as suas práticas. Deseja-se, ainda o *desenvolvimento organizacional*, que solicite participação de toda a comunidade, onde a escola é uma organização que aprende, que permite que os docentes reflitam, partilhem experiências e ideias em conjunto para reorientarem o seu percurso.

Em relação à avaliação, termo interligado à supervisão, sabemos que é um dilema por ser um elemento fundamental de todo o sistema educativo. Como afirma Luísa Alonso:

Assim, a avaliação, numa perspectiva educativa, significa compreender e determinar o valor e a qualidade dum processo formativo a partir da recolha, análise e interpretação de dados relevantes, à luz dos critérios definidos nos objectivos que orientam esse processo.(1996, p.50)

Nos dias de hoje, a avaliação ainda é vista como única ferramenta para “medir” as capacidades dos alunos, o que não é correcto, devemos avaliar o aluno como um todo, não só num determinado momento, mas durante todo o seu processo educativo. Se os docentes agirem desta forma serão mais justos, tendo em conta que estamos perante uma diversidade de necessidades na comunidade escolar. Se avaliação for individualizada e diferenciada vai fornecer aos professores uma informação sistemática ao sobre o seu trabalho, os seus progressos, em função do seu esforço e possibilidades. É claro que o professor vai ter de se socorrer de vários instrumentos que serão a base para a formulação de juízos de avaliação.

La evaluación es un instrumento que sirve al profesor para ajustar su actuación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientándolo, reforzando los contenidos insuficientemente adquiridos por los alumnos y realizando la adaptación curricular necesaria. (MEC, 1989,p.90).

Por isso mesmo todo o corpo docente deve caminhar na mesma direção, ou seja, investigar, trabalhar e refletir colaborativamente sobre a informação obtida para implementar uma nova estratégia com a intenção de aperfeiçoar a análise de um processo que se pretende mudar e melhorar – a avaliação (Christopher Day, p.98, 1999).

CAPÍTULO 2.

A AEC de Inglês no Contexto da Aprendizagem de uma Língua Estrangeira

A aprendizagem de uma segunda língua tem ocupado lugar de realce nos últimos anos no nosso país, tendo sido postas em prática medidas de promoção desta aprendizagem a partir de idades precoces. Descrevemos brevemente a importância das novas perspetivas da educação em Línguas no contexto europeu e nacional, com especial relevo para a sua aprendizagem precoce e inserida no PGEI no 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal.

Este capítulo compreende aspetos relacionados com as perspetivas atuais inerentes ao ensino da LE a crianças, tal como é preconizado pelo Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), que sugere que o mesmo deve proporcionar aos alunos momentos estimulantes ao se envolverem em tarefas, onde é privilegiada a abordagem comunicativa.

2.1. As Línguas Estrangeiras num contexto europeu

A construção da Europa, para além da adaptação das medidas legislativas, passa pela emergência de uma consciência europeia que precisa da escola para se desenvolver. Foi na Cimeira da Comissão Europeia realizada, em Lisboa, em 2000⁴ que se reconheceu a aprendizagem das línguas estrangeiras como competência chave essencial, tendo sido este reconhecimento validado na Cimeira de Barcelona em 2002⁵, que estabelece como objetivo o juntar de esforços para que os sistemas educativos dos países membros pretendam tornar-se como referência de qualidade a nível mundial.

Portugal, enquanto país comunitário, segue estas recomendações assumindo a aprendizagem da LE como garantia de futuro para as novas gerações, facilitando a iniciação da aprendizagem de Inglês no 1CEB, registando, à semelhança de documentos publicados pela Comissão Europeia, a sua importância enquanto língua de comunicação “increasingly needed (...) virtually essential (...) an instrument of global communication” (Maalouf, 2008, pp.7-9).

Na sequência destas decisões, assistimos, em 2005, à criação do PGEI, que constitui um ponto de viragem no sistema educativo português, abrindo a possibilidade do ensino de Inglês a

⁴ Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusions, part I, 26.

⁵ Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002, Presidency Conclusions, part I, 43.1.

partir do 1CEB. Este Programa imbuído dos princípios de igualdade de oportunidades, do reconhecimento da importância da aprendizagem de Inglês, de forma a aumentar as condições de empregabilidade de todos os cidadãos, visa ainda a integração da aprendizagem de Inglês, nas restantes áreas do currículo do 1CEB. A esse respeito, Martins (2008) afirma: “As línguas, pelas suas potencialidades formativas, merecem um lugar de visibilidade no currículo do 1CEB (...) mais do que nunca as línguas constituem uma área a privilegiar (...) em interligação com as restantes áreas curriculares” (pp. 626, 627).

Torna-se, então, evidente o papel determinante que o Ensino Básico desempenha na socialização da criança, numa sociedade nova, construída a partir de identidades múltiplas. Assim, a construção de uma Europa, enquanto espaço de democracia, de respeito pelos direitos do homem, de solidariedade, é um desafio lançado à escola no sentido de levar a mudanças de atitude, à procura de semelhanças e à compreensão das diferenças. Neste contexto, cabe à escola enfrentar os desafios dos tempos em que vivemos, na era da inovação, tecnologia e educação (Giddens, 2007), bem como dar uma resposta adequada aos novos papéis que as mudanças do sistema social e educativo lhe vêm impondo.

O domínio de outra(s) língua(s) para além da Língua Materna (LM), é considerado um dos elementos aglutinadores desta dimensão europeia, como meio de coesão de culturas diversas a elas associadas, sendo-lhes atribuído por isso, cada vez mais, um espaço privilegiado na educação do cidadão europeu, através da escola.

A Europa dos nossos dias tornou-se um espaço aberto onde a livre circulação das pessoas, uma das prioridades da Comunidade Europeia, trouxe consigo transformações radicais a diferentes níveis: geográfico, político, económico, cultural, linguístico, etc., que, inevitavelmente, se refletem na vida dos cidadãos, nas instituições educativas, no trabalho, nas relações entre os povos. Observa-se uma preocupação cada vez maior com “os processos de globalização que transportam consigo novas formas de pensar, de falar, de actuar, de decidir e de se relacionar” (Santomé, 2006,p.9) e uma nova visão sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira em tenra idade.

Estas transformações merecem da nossa parte alguma reflexão sobre o mundo que nos rodeia, sobre as alterações que o foram transformando, assim como uma avaliação dessa mesma evolução.

No contexto multicultural Europeu, torna-se necessário desenvolver o ensino das línguas estrangeiras (uma sociedade multilinguística), potenciar a mobilidade e o intercâmbio educativo.

A este propósito Andrade e Araújo e Sá citando a Comissão Europeia (1995), afirmam que “a riqueza do património cultural europeu é indissociável da sua diversidade linguística. Ela constitui um laço de união entre os povos de comunidades nacionais e regionais diferentes, permitindo-lhes participar plenamente na vida social, cultural, empresarial e política” (1998, p. 69).

Saber LE, como elemento que facilita a comunicação com os outros (CE, 2005, p. 3), tem pois um papel muito importante a desempenhar. Assim, dadas as características e tendências dos nossos dias, impõe-se a necessidade de desenvolver competências comunicativas que permitam ultrapassar barreiras políticas e linguísticas e que devem ser vistas como “ferramentas” indispensáveis para enfrentar os novos desafios, para explorar as novas oportunidades que se nos colocam. Saber LE é um elemento facilitador da colaboração no trabalho e na vida, da resolução de conflitos, da troca de ideias, pois, o exercício de cidadania democrática tem a ver com o possuir uma competência plurilingue e pluricultural, à qual deve estar associado o conhecimento de outras línguas; por isso, o conhecimento de uma só língua não é suficiente para garantir a necessidade de comunicação que se nos coloca no mundo de hoje.

A crescente preocupação da União Europeia relativamente a este assunto fez com que, em 1995, fosse emanado da Comissão Europeia o “Livro Branco sobre a Educação e a Formação - Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva”. O domínio de pelo menos três línguas comunitárias significa um “rótulo” de qualidade conforme preconiza o “Livro Branco”, no seu ponto número quatro. Este domínio de várias línguas permite também ir mais facilmente ao encontro dos outros, descobrindo diferentes culturas e mentalidades, para além de estimular a agilidade intelectual.

A aprendizagem de uma LE já não pode hoje ser encarada como o domínio dum sistema linguístico, por força dos condicionalismos que o mundo atual nos impõe. O aprendente deverá saber como adquirir as ferramentas que lhe permitam a ela recorrer, mesmo fora do contexto escolar, seja quando tem necessidade de desenvolver conhecimentos que já adquiriu numa determinada língua, seja quando por determinadas motivações de ordem pessoal ou cultural, este tenha necessidade de iniciar a aprendizagem de uma nova língua.

Como nos diz Jerónimo,

a concepção de que o conhecimento de qualquer sistema linguístico acarreta forçosamente, o adquirir os conhecimentos, embora parcelares, acerca dos outros

sistemas linguísticos, tem de ser devidamente valorizada, sendo que esses conhecimentos têm que ser tidos em linha de conta como dados já adquiridos, eles próprios facilitadores da aprendizagem de outras línguas. (2001, p.18).

2.2. A aprendizagem da língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade

Na sociedade contemporânea, global e tecnológica, o Inglês tornou-se, sem dúvida, uma língua universal e um instrumento de comunicação e de trabalho de crucial relevância. Daí que a sua aprendizagem precoce seja de inquestionável importância. Para atingir este objetivo, é necessário *despertar para as línguas* (Candelier, 2004), isto é, sensibilizar para a diversidade linguística, desde os primeiros anos de escolaridade, já que a sociedade em que vivemos é linguística e culturalmente diversificada. Assim, é necessário que as escolas promovam uma mudança relativamente ao ensino-aprendizagem das línguas, neste caso do Inglês, e que proponham uma oferta linguística diversificada.

As fundamentações científicas a favor da sensibilização à aprendizagem da LE em idade cada vez mais jovem, são muitas, principalmente as que provêm da observação de crianças bilingues ou multilingues, não mostram um menor desempenho em nenhuma capacidade pelo facto de saberem e usarem mais do que uma língua na sua comunicação quotidiana (Strecht-Ribeiro, 1998).

Sendo a idade considerada um fator primordial para explicar o sucesso ou insucesso na aprendizagem da LE e que esta se deve fazer o mais cedo possível, a perspectiva em análise parece apoiar-se nos “pressupostos de que a aquisição de uma língua se faz «naturalmente» e sem esforço no caso das crianças e, ainda, que estas são mais rápidas e melhores a fazê-lo,” ainda na opinião de Strecht-Ribeiro (1990, p. 39).

O normativo publicado em 2005, Despacho n.º 14 753/2005, 24 de junho, regista a possibilidade de as escolas proporcionarem a aprendizagem de Inglês, nos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Posteriormente, já em 2008, surge o Despacho n.º 14 460/2008, de 26 de maio, alargando esta oferta ao 1.º e 2.º anos de escolaridade, atribuindo a responsabilidade da decisão sobre a sua frequência aos encarregados de educação das crianças.

Em face do disposto nos referidos despachos de enquadramento das ofertas de AEC nas escolas do 1CEB, a Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), considera necessário extinguir o estatuto de frequência facultativa e de carácter extracurricular atribuído ao ensino de Inglês no 1.º Ciclo, sublinhando a necessidade da promoção de uma articulação

horizontal plena com as restantes áreas do currículo e vertical com a disciplina no 2.º Ciclo.

O ensino de Inglês, numa perspetiva integradora, implica uma reorganização de práticas curriculares e de ensino necessárias a uma aprendizagem significativa, isto é, o professor deve partir dos conhecimentos prévios que os alunos já têm sobre determinado conteúdo para explorar um novo, pois o contacto direto com a realidade faculto o conhecimento, as experiências novas que vão relacionar-se com as anteriores. O professor é um orientador, um facilitador, que colabora, interage com o outro no sentido de juntos refletirem sobre a aula, sobre a ação desenvolvida ou a desenvolver. Este conceito de aprendizagem vai de encontro com a teoria construtivista do conhecimento e da aprendizagem e com a abordagem integradora do currículo (Coll et al., 2001; Alonso, 2001, Ausubel, 2006).

Nesta perspetiva, Roldão afirma que,

[n]a lógica de concepção de ensino como ação intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem (de um qualquer conteúdo curricular) em alguém a estratégia assume outro papel e relevância. De facto, nessa perspetiva, toda a ação desenvolvida pelo professor, desde a concepção e planificação, ao desenvolvimento didático e à regulação e avaliação do aprendido – processo de desenvolvimento curricular – é em si mesma de natureza estratégica. (2010, pp.55-56)

Com este trabalho pretende-se ajudar a criança/aluno a pensar e equacionar problemas ou questões, que tomando como referência as experiências concretas, permitirá a construção de novos saberes informativos e teóricos.

Atualmente há uma maior consciência da importância da aprendizagem precoce da LE para o desenvolvimento integral da criança. Com a inclusão da LE no 1.º Ciclo pretende-se que os contributos desta área vão de encontro aos objetivos gerais deste nível de ensino, tentando integrá-la nas restantes áreas do currículo. Nesse sentido, a relevância no envolvimento da aprendizagem da LE neste nível de ensino, promovendo o desenvolvimento integral da criança é, também, partilhada por Strecht-Ribeiro (2005). Assim, este autor refere que na Europa é gradual a preocupação para que exista uma articulação entre os objetivos estipulados para o ensino precoce da LE e os objetivos gerais da educação Estes objetivos gerais podem ser alcançados através do contributo da LE, cujo sucesso depende da realização dos mesmos (pp.45,46), como podemos verificar pela figura 2:

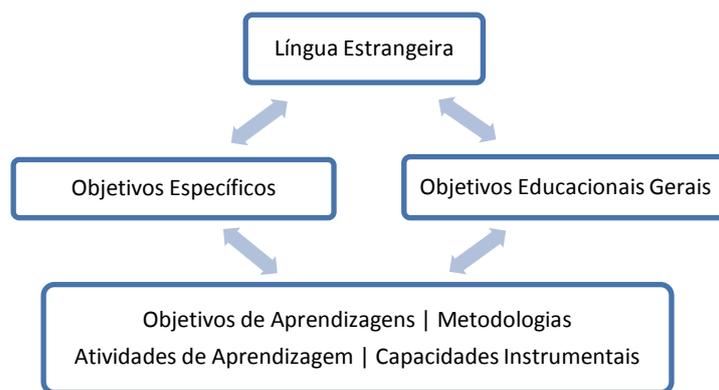


Figura 2. Objetivos educacionais gerais e objetivos educacionais específicos da LE (Strecht-Ribeiro, 2005).

2.2.1. Concepções do Professor

Temos o dever de rentabilizar a curiosidade natural da criança pela sua realidade próxima como centro de interesse e motor para o conhecimento de outras realidades (Coll et al., 2001).

O professor tem um papel preponderante neste processo, ou seja, os alunos não seres passivos que se limitam a ouvir os ensinamentos do professor, mas devem participar, questionar e refletir sobre o que aprendeu, o que lhe foi transmitido. Como tal, o ponto de partida são os conhecimentos que a criança já tem, pois o contacto direto com a realidade facilita o conhecimento, experiências novas que vão relacionar-se com as anteriores. Ao utilizar esta estratégia, os alunos interiorizam/aprendem mais facilmente, uma vez que relacionam a nova aprendizagem com uma vivência qualquer anterior e, a partir daí, atribuem um significado a esta nova experiência.

Por outro lado, nos dias de hoje, o conceito de aprendizagem ao longo da vida passou também a ser uma realidade. O desenvolvimento profissional ao longo da vida pressupõe processos de investigação e reflexão individual e colaborativa com vista à transformação das práticas e do conhecimento que as sustenta (Alonso, 2007, p.117). Desta forma, o professor deve investir também na sua formação pessoal e profissional e, em conjunto com todos os agentes educativos, ambicionar o seu desenvolvimento, passando a ter um papel crítico, autónomo, ativo e transformador. A formação contínua dos professores deve, antes de mais, seguir “pontes epistemológicas entre o conhecimento prático e o teórico, entre o conhecimento pessoal e profissional e aquele científico e socialmente validado (Alonso, 2007, p.118).

Assim, partilhamos a ideia de que as teorias públicas, as teorias pessoais e a prática/experiência do professor devem ser vistas como um todo. Neste contexto, defendemos,

tal como Alonso (2007), o conceito de desenvolvimento profissional sintetizado nas seguintes características:

- Perspetiva de evolução e continuidade ao longo da carreira, que se contrapõe à tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua.
- Caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança, em que a formação formal e a informal se entrecruzam e enriquecem mutuamente, colocando o foco na investigação e reflexão conjunta sobre os processos de desenvolvimento curricular tendentes a melhorar as aprendizagens dos alunos.
- Superação da dicotomia entre as dimensões pessoais (o professor como pessoa) e profissionais (o professor como pertencente a um grupo ocupacional).
- Caráter processual, sistemático e permanente, por contraposição ao carácter pontual de ações ou realizações encaradas como atualização de conhecimento ou “reciclagem”.
- Caráter ativo, reflexivo e autodirigido da formação, por contraposição à passividade, rotina e irreflexão.
- Natureza global e integradora, que afeta a pessoa como um todo, incidindo em todas as dimensões do desenvolvimento: cognitivas, afetivas, sociais e instrumentais, ultrapassando o aspeto redutor de muitas perspetivas.

A aposta no desenvolvimento das competências gerais transversais do aluno – saber, saber ser e saber aprender –, exige de nós, professores, esforço e empenho persistentes. “Cada vez mais, para se ser um bom professor de línguas, é sobretudo necessário ser um bom professor” (Jerónimo, 2001, p.18).

É claro que, de acordo com Halliwell (1992), o professor deve estar atento ao seu público-alvo, estar ciente de que as crianças não são todas iguais e, como tal, deve usar diferentes estratégias para tentar cativar/motivar os alunos, pois, tendo eles, sensivelmente, a mesma idade, não significa que vão todos aprender com facilidade a Língua Inglesa, nem que vão gostar todos das mesmas atividades e/ou conteúdos.

As últimas alterações ao Estatuto da Carreira Docente (a última alteração e concretizada pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de Fevereiro⁶ reforça esta necessidade de uma atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos, capacidades e competências do professor, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho (artigo 10.º, ponto 2, alínea d).

⁶ O Estatuto da Carreira docente foi aprovado pelo Decreto -Lei n.º 139 -A/90, de 28 de Abril.

O conceito de desenvolvimento profissional mudou, o professor mudou. Deixou de ser um “eu” para se tornar num “nós”. Day (2001, p. 27), referindo-se a Hargreaves, descreve um novo profissionalismo baseado num trabalho cada vez menos solitário e mais colaborativo do professor, em constante interação com os pares no contexto educativo, pretendendo uma visão mais alargada de aprendizagem. A colaboração limita-se muitas vezes à planificação de atividades e nunca à reflexão crítica sobre as práticas educativas, no sentido de encontrar alternativas para a sua melhoria. O que existe, na maior parte das vezes, é uma “colaboração confortável” (Hargreaves, 1992, cit. por Day, 2001, p. 130), que exclui uma investigação sistemática e crítica e uma colaboração efetiva entre pares.

O referido Estatuto da Carreira Docente (2012) vem contrariar esta tendência ao reafirmar a necessidade de uma colaboração do professor “com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes” (artigo 10º, ponto 2, alínea c).

Partilhamos da visão de Veiga Simão de que “a aquisição do saber docente, baseada na prática, refletindo teoricamente, por meio da partilha de experiências individuais ou coletivas é uma via para a mudança” (2007, p.95). Esta mudança fundamentada na reflexão sobre a ação pode ser operacionalizada, por exemplo, através da construção de formas de diálogo, com a partilha de experiências individuais e coletivas, que podem ter a vontade de reconstruir essa ação ou reestruturá-la com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Segundo John Dewey, o pensamento reflexivo é definido como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (Dewey 1959, cit. por Lalande e Abrantes, 1996, p. 45). Esta abordagem baseia-se na reflexão sobre a ação com vista à construção situada no conhecimento profissional.

Donald Schön (1983) retoma as ideias de John Dewey no que diz respeito aos temas da reflexão e da educação para a reflexão. A obra de Schön contempla noções importantes à abordagem reflexiva atual: o conhecimento na acção (*knowing-in-action*), a reflexão na acção (*reflection-in-action*), a reflexão sobre a acção (*reflection-on-action*) e a reflexão sobre a reflexão na acção (*reflection-on-reflection-in-action*). Inerente a estas noções, surge o conceito de bom profissional com competência artística (*artistry*). Esta competência refere-se “aos tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” (Schön, 2000, p.29).

O termo *prático reflexivo* (Schön, 1983) surge intimamente ligado a esta imprevisibilidade

e problematização do ato educativo, que ultrapassa os moldes de um racionalismo técnico e que permite ao professor, não só construir e reformular a sua prática como também organizar o seu pensamento, de forma a poder atuar de uma forma mais consciente e significativa. Esta organização do pensamento e construção da prática surgem da experiência e conduzem a uma aprendizagem contínua.

Contribuir de forma organizada e sistemática para que os nossos alunos aprendam a aprender, adquirindo estratégias diversificadas, rentabilizando as suas características como aprendentes, exige uma atitude concertada por parte de todos os professores e isso constitui um investimento muito rentável no presente e indispensável no futuro.

2.2.2. Diversificar estratégias

O ensino é uma forma sistemática de transmissão de conhecimentos utilizada pelos humanos para instruir e educar seus semelhantes “...a estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (Roldão, 2010, p.57).

Na escola da atualidade a inovação, o “dar a palavra” aos alunos, o procurar ir ao encontro de ferramentas mais atrativas, de métodos mais apelativos, são aspetos fundamentais na filosofia de trabalho da comunidade educativa. O que se pretende é que a aprendizagem seja ativa, autónoma e colaborativa, tendo por base o aluno como construtor de conhecimento.

Na nossa prática devemos, sempre que possível, partir dos conhecimentos prévios que os alunos já têm sobre determinado conteúdo para introduzir um novo. Para atribuir significado às novas experiências/aprendizagens é necessário que nos concentremos verdadeiramente na tarefa, esta deve ser atrativa e interessante para que os nossos alunos participem e percebam qual a sua finalidade, então estamos a criar a oportunidade de se implicarem nela. Posto isto, estão reunidas as condições para promover a autonomia nos alunos para que realizem aprendizagens significativas.

A compreensão da realidade é um processo gradual, que ocorre em simultâneo com o enriquecimento dos conhecimentos prévios, pois não se trará de os suprimir mas de os usar, analisar e enriquecer progressivamente. (Coll et al., 2001, p.94).

O professor de línguas deverá proceder à análise das necessidades e interesses do aprendente, baseando-se em objetivos práticos e funcionais e promovendo o seu envolvimento

na aprendizagem e a sua motivação. Procura-se ainda valorizar a relação cooperativa entre professor e aluno e invocar um tipo de aulas próximo da realidade, adaptada aos recursos disponíveis e não ter como finalidade atingir a perfeição (Conselho da Europa, 2002, pp.185-216).

Convém sublinhar que nem todas as crianças têm/possuem o mesmo tipo de experiências, umas são mais ricas que outras e também têm diferentes predisposições para levar a cabo a aprendizagem que lhes é proposta.

Na promoção de “uma cultura de liberdade que desenvolva nos alunos a autonomia, o sentido de participação, reflexão, crítica construtiva e responsabilidade pessoal e social” (ME, 2001, p4), o ensino das línguas estrangeiras deverá incentivar a sua capacidade de colocar estas competências em ação e envolverem-se em atividades comunicativas que impliquem estratégias diversificadas. Estas estratégias devem ser reguladas e com o propósito de promover a realização de atividades comunicativas (Conselho da Europa, 2002).

Basta tirar cinco minutos para dizer às crianças o que se passa no mundo, levando-as a comentar esses acontecimentos. Esta é uma atividade breve, mas que se pretende diária, com resultados muito enriquecedores. Pode verdadeiramente contribuir para que as crianças sejam mais informadas. Ter esse conhecimento faz parte de ser cidadão e, neste aspeto, a escola tem um papel importante. Ao utilizar diferentes meios/recursos na aula, o professor aborda os conteúdos de outra forma, mais motivadora. A aprendizagem enraíza os conhecimentos prévios dos alunos.

A utilização de qualquer recurso tecnológico são ferramentas fundamentais para o ensino porque ajudam a realizar uma qualquer atividade que se quer concretizar, pois estimula o pensamento dos alunos, levando-os a refletir sobre o que sabem e o que fizeram, podendo, assim construir o seu próprio conhecimento, ao invés de ser simplesmente transmitido pelo professor. Por exemplo, cada vez mais os alunos são capazes de utilizar computadores sem uma instrução prévia, isto é, sem uma formação adequada. O computador é uma ferramenta que permite a construção do conhecimento, nesse sentido servem determinados propósitos, tais como estimular o desenvolvimento de competências, das quais destacamos a de pensar criticamente, fornecer representações do conhecimento que facilitem a sua assimilação, proporcionar meios de construção de novas representações, promovendo a aprendizagem baseada na interpretação, na reflexão e na atribuição de sentidos, indo além da simples transmissão de conteúdos (Gardner, 1995).

Tal como defende Jonassen, devemos avaliar os produtos das atividades dos alunos, ou seja, as bases de conhecimento que eles criam. Para tal, devemos usar várias ferramentas cognitivas e dar a possibilidade de se autoavaliar, proporcionando, assim, ao aluno uma avaliação mais justa. “O objectivo da avaliação (...) é fornecer aos alunos feedback que lhes irá permitir compreender o quanto aprenderam para, assim, melhor dirigirem a sua aprendizagem” (Jonassen, 1992, p.309).

Atualmente existe uma diversidade de recursos didáticos disponíveis utilizados nas aulas para captar a atenção dos alunos. Estes devem ter uma componente apelativa, pelo que torna-se fulcral a escolha dos materiais a utilizar. O livro é utilizado como ferramenta útil para a tomada de decisões pertinentes à planificação, desenvolvimento e avaliação do ensino. Os docentes sabem que os livros funcionam como uma transição para as outras áreas do saber, nomeadamente o Inglês, sendo que este recurso transporta os alunos para uma contextualização de todos os conteúdos abordados. Mas, será o livro a ferramenta ideal? Numa sociedade informatizada e em constante evolução os alunos facilmente têm acesso às novas tecnologias. Serão estas mais atrativas?

É importante compreender o modo como as pessoas aprendem e as condições necessárias para a aprendizagem, assim como identificar o papel do professor nesse processo. Assim, este irá adquirir conhecimentos, atitudes e habilidades que lhe permitirão alcançar melhor os objetivos do processo de ensino e aprendizagem. “[T]rata-se de procurar encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem do conteúdo curricular em causa naquela acção de ensino particular” (Roldão, 2010, p.56).

Na aprendizagem escolar, para que haja um desenvolvimento escolar com sucesso, são indispensáveis os seguintes elementos: o aluno, o professor e a situação de aprendizagem. No processo de ensino, deve-se procurar identificar as inteligências mais marcantes em cada aluno e tentar explorá-las para atingir o objetivo final, que é a aprendizagem de determinado conteúdo (Gardner, 1995). O objetivo é considerar a diversidade dos alunos, elevar a qualidade de ensino para que todos tenham a oportunidade de aprender e que a utilização de recursos diversificados e atuais, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, e o computador em particular, seja vista como um suporte à aprendizagem significativa e diversificada dos mesmos.

Em suma, o enfoque do ensino das línguas é hoje colocado numa abordagem centrada no aluno, o qual deve ser capaz de se autoavaliar e gerir a sua própria aprendizagem de forma

progressiva, autónoma e motivada. Quer os professores quer os alunos são solicitados a participar num processo de ensino aprendizagem assentes numa estrutura baseada na interação, reflexão e negociação. A este propósito, Giroux e McLaren (1986, p.215) acrescentam: “Os professores que assumem o papel de intelectuais transformadores tratam os estudantes como agentes críticos, a questionam como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizam o diálogo e tornam o conhecimento significativo, crítico e, finalmente, emancipatório.”

2.3. O ensino da língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade no contexto nacional

Neste contexto, e reconhecendo a importância educativa e o valor formativo da aprendizagem de línguas estrangeiras, parece-nos fundamental que, nos primeiros anos de escolaridade, se aborde a temática da diversidade linguística e cultural através de estratégias capazes de promover atitudes positivas face à pluralidade linguística e cultural, preparando os aprendentes para um contacto permanente com outras línguas e culturas.

Entendemos que a educação em línguas nos primeiros anos de escolaridade deverá direcionar-se também no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural. Acreditamos que as abordagens plurais favorecem a educação para a cidadania, podendo combater atitudes etnocêntricas e sendo capazes de motivar os aprendentes para outras formas de expressão, desenvolvendo neles competências variadas tais como a metalinguística, a comunicativa, a plurilingue e a intercultural (Conselho da Europa, 2001).

Reconhecendo a importância da diversidade, nas suas diversas manifestações, acreditamos que sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural se constitui como um meio de desenvolver, nas crianças, a capacidade de valorização de contactos com outras línguas, povos e culturas e, acima de tudo, como um caminho de abertura, de tolerância e de celebração perante a diferença (Strecht-Ribeiro, 1998, Candelier, 2004).

Cabe assim à educação em geral e à escola em particular, promover a diversidade de línguas e culturas, respeitar a pluralidade das pessoas, tendo como objetivo educar os futuros cidadãos para o desenvolvimento sustentável, o que implica impreterivelmente preocupações com qualquer tipo de diversidade.

É nesta tentativa de melhorar o saber, o saber-ser e o saber-fazer, que o corpo docente traça diariamente o seu caminho, de aperfeiçoar o processo educativo, de conduzi-lo no sentido

de dar significado às aprendizagens das crianças, de levar os professores a questionarem as suas práticas, a refletirem em conjunto, a articularem conteúdos, a pensar as aulas num todo comum, proporcionando, no fundo, novas possibilidades (mais enriquecedoras) para o ensino do Inglês.

Este estudo visa incidir sobre o ensino e a aprendizagem do Inglês no 1CEB, promovendo o desenvolvimento das competências gerais e transversais do Ensino Básico e fomentando a integração desta língua nas outras áreas curriculares. O PGEI no 1CEB refere que “ao ensinar-se Inglês aos mais novos se está a contribuir para o desenvolvimento global da criança, não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de línguas” (Bento, 2005, p.10). Segundo o mesmo programa, a aprendizagem da língua inglesa no 1CEB deve assentar nas seguintes finalidades:

- sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
- promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócio afetivas, culturais e psicomotoras da criança;
- proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- favorecer atitudes de autoconfiança e de empenhamento no saber fazer; estimular a capacidade de concentração e de memorização; promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- fomentar outras aprendizagens.

A oferta do ensino de língua inglesa, como AEC, para os alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade, tiveram início no ano letivo de 2005/2006, encontra-se regulamentado pelo Despacho nº14 460/2008 de 26 de maio, que alterou o Despacho de 12 591/2006, de 16 de junho. Portugal era, até então, um dos países europeus em que a aprendizagem obrigatória de uma língua estrangeira se iniciava mais tarde. Em 2008, o Ministério da Educação determinou que a oferta desse ensino se iniciasse no 1.º ano de escolaridade.

A continuidade pedagógica, princípio correto, que o ME diz valorizar (razão pela qual, por exemplo, alargou o período de colocação dos professores em cada escola), está totalmente posta em causa, situação que se estende a toda a oferta pedagógica no âmbito das AEC. Os professores contratados, que asseguram estas funções, continuam a ter condições de trabalho precário. Assim sendo, como pode ser garantida a continuidade pedagógica do ensino desta língua neste ciclo, no que se refere à continuidade do professor com a turma?

Podemos mesmos dizer que, com estes sinais que o Ministério da Educação transmite, contradiz a essência da iniciativa de promover as AEC, e a importância que as mesmas podem e devem ter no desenvolvimento global dos alunos. Há uma dupla desvalorização: da atividade em si e do profissional que a garante. São estatutos de menoridade que em nada favorecem a consolidação dos processos desenvolvidos no âmbito das AEC.

2.3.1 Enquadramento legal do surgimento do ensino de Inglês como AEC

Nas últimas duas décadas, sociedade portuguesa tem sofrido profundas transformações, o que provocou alterações no sistema de ensino. As transformações da sociedade e da família vão implicar uma remodelação curricular e pedagógica. Assim também as políticas em Portugal têm sofrido alterações desde 1986 e permitiram que novos espaços educativos fossem legitimados através da publicação na LBSE, onde é previsto que “a educação escolar compreende o ensino básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres” (Lei n.º 46/89, p.4).

O Decreto-Lei nº115-A/ 98 de 4 de Maio, tem por objetivo:

A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

A dimensão local da educação levou à descentralização de modo a chamar atores que estavam afastados. O mesmo diploma legal, mencionava a criação dos Conselhos Locais de Educação (municípios) os quais seriam de acordo com o mesmo Decreto-Lei, artigo 2º, “estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio sócio-educativo, de organização de actividades de complemento curricular, de rede, horários e de

transportes escolares”. Sentiu-se a necessidade de uma nova autonomia e organização da educação de forma a promover a qualidade do sistema educativo.

De acordo com o Despacho n.º 12 591/2006 (2ª série) a implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular baseou-se na “... importância do desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico para o desenvolvimento das crianças e conseqüentemente para o sucesso escolar futuro.” Pretende-se uma melhor adaptação da oferta escolar às realidades locais e conseqüentemente às necessidades das famílias dos alunos, implementando desta forma o conceito de escola a tempo inteiro e complementando a componente de apoio social. Deste modo será disponibilizado o acesso de todos os alunos a um conjunto de actividades complementares do currículo e de valorização pessoal.

A promoção das AEC bem como a responsabilidade pelas mesmas, deverá ser partilhada entre o Ministério da Educação, as autarquias, as associações de pais e encarregados de educação, as instituições particulares de solidariedade social e os agrupamentos de escolas. Relativamente ao funcionamento das AEC, o referido despacho estabelece algumas normas, sendo de relevar as seguintes: “- horário das actividades; - horário dos estabelecimentos de ensino; - recursos físicos (espaço); - recursos humanos; - objetivos das AEC; - Actividades obrigatórias: o Apoio ao estudo e o ensino do Inglês (...)”, entre outras deve-se ainda salientar que a frequência das AEC é facultativa e gratuita.

A LBSE, promulgada pela Assembleia da República em 1986, na primeira versão, regista no artigo 7.º, alínea d), o objetivo de “Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda”. Esta aprendizagem, no entanto, só tem um carácter de obrigatoriedade no 2CEB, no que respeita ao ensino da primeira língua estrangeira, está consignada na Reforma Curricular de 1989 – Decreto-Lei n.º 286/89, artigo 5º, ponto 2.

Considerando a importância do desenvolvimento da LE no 1CEB, para o sucesso escolar futuro dos alunos, o Decreto-lei n.º 6/2001, que configura a Reorganização Curricular, estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, referindo no seu Artigo 7.º (Línguas Estrangeiras) que “as escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral” (ponto 1).

Nesse sentido, o documento “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais”, o qual resulta da Reorganização curricular, (ME/DEB, 2001) estabelece que o

processo de ensino da LE se centre:

na promoção de uma relação afetiva (...) [e] na sensibilização à diversidade linguística e cultural” requerendo “o percurso da aprendizagem das línguas estrangeiras ao longo do Ensino Básico (...) modelos integradores das aprendizagens essenciais previstas para cada um dos ciclos (ME/DEB, 2001, pp.40-41).

De acordo com o PGEI, nos 3.º e 4.º anos, “o referencial curricular de qualquer programa de aprendizagem de línguas deve corresponder aos interesses dos alunos, apelar às suas emoções, estimular o seu envolvimento activo, a sua imaginação e criatividade” (2005, p.13).

Não nos devemos esquecer dos aspetos culturais, pois o ensino e a aprendizagem do Inglês no 1CEB deve contribuir para despertar nos alunos a consciência de que existem semelhanças e diferenças nas culturas do seu país e dos países de língua inglesa. Também as atitudes são importantes, uma vez que toda a criança é capaz de apresentar um melhor desempenho na presença de alguém que a ajude ou de alguém que seja mais capaz. O reconhecimento desta capacidade traduz-se na manifestação de atitudes positivas perante diferentes situações no percurso de aprendizagem. Assim, o referencial curricular de qualquer programa de aprendizagem de línguas deve também corresponder aos interesses dos alunos, apelar às suas emoções, estimular o seu envolvimento ativo, a sua imaginação e criatividade.

O Despacho n.º 14 753/2005 veio generalizar o ensino do Inglês no 1.º Ciclo, mas não o referencia, numa primeira instância, como uma questão relacionada com o enriquecimento do currículo, previsto na Reorganização Curricular, mas antes como um complemento educativo, como já foi referido anteriormente. Atente-se, pois, no texto do ponto 1, do referido Despacho:

É aprovado o programa de generalização do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico, o qual se desenvolve ao longo do ano lectivo em regime de complemento educativo, de frequência gratuita, abrangendo os 3.º e 4.º ano de escolaridade dos estabelecimentos públicos onde seja ministrado o 1.º ciclo do ensino básico, com uma duração semanal correspondente a um tempo e meio lectivo (cento e trinta e cinco minutos).

Entretanto, a publicação do Despacho n.º 16 795/2005, veio aprovar o regime de funcionamento dos estabelecimentos do 1CEB, tecendo considerações sobre a importância do desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular. Considerando o sucesso alcançado com a implementação do PGEI no 3.º e 4.º ano do 1CEB, que assume claramente o papel de primeira medida efetiva de concretização de projetos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de “escola a tempo inteiro”, e tendo presente que o Ministério da Educação partilha com as autarquias locais a responsabilidade pelos estabelecimentos de

ensino, foi alargado o ensino do Inglês ao 1.º e 2.º ano, tendo sido esta a principal novidade introduzida pelo Despacho n.º 14 460/2008, de 26 de maio.

Esta generalização ao 1.º e 2.º ano do 1.º Ciclo do ensino de Inglês, foi implementada com horários de 90 minutos semanais, ou seja, um segmento de 45 minutos menos que nos 3.º e 4.º ano, onde funciona 135 minutos de Inglês por semana. Refere o Despacho em causa que, apesar das atividades de enriquecimento curricular continuarem a não ser obrigatórias para os alunos, uma vez efetuada a inscrição, os encarregados de educação terão que assumir um compromisso de honra de que as crianças irão frequentá-las até ao final do ano letivo.

Adicionalmente, a LBSE, na redação dada pela segunda alteração (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto), refere no ponto 1 do seu 51.º artigo que “as actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres”.

2.3.2. A Supervisão da AEC de Inglês

Uma vez que cabe ao PTT zelar pela supervisão pedagógica das AEC, é da sua competência acompanhar e monitorizar o desenvolvimento dessas atividades. E qual é o papel do PTT enquanto supervisor? Ele deve regular o processo de ensino aprendizagem, dizendo o que pode melhorar e de que forma, para que esse processo tenha potencialidades de ser bem-sucedido. Ele é um orientador, um facilitador. Ele colabora, interage com o outro no sentido de juntos refletirem sobre a aula, sobre a acção desenvolvida ou a desenvolver. A observação de aulas é uma estratégia importante para o desenvolvimento profissional do docente. De uma forma positiva, o objetivo é obter «feedback» sobre comportamentos de modo a melhorar e inovar o desempenho profissional, pois existem sempre aspetos a corrigir.

...processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (...) tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. (Alarcão & Tavares, 2003,16)

De acordo com os pontos 31 e 32 do Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de Junho:

“31 – Aos professores titulares de turma compete zelar pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico.

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

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

Por outro lado, e como refere Cruz,

as responsabilidades relativamente à supervisão não recaem apenas no(a) professor(a) titular de turma, dado que do agrupamento emanam indicações e parâmetros a ter em consideração para a sua realização, e a autarquia é a entidade a quem se destina a prestação de contas que decorre da supervisão. (2009, p.1181)

Torna-se, por isso, necessário analisar as funções dos intervenientes no processo:

O Ministério da Educação assume a função de comparticipação financeira; segue-se a entidade promotora, geralmente a autarquia, responsável pela contratação de professores; o agrupamento de escolas, que deverá planificar as AECs, estabelecer o seu horário e organizar as turmas, assim como promover a articulação curricular vertical e horizontal entre as Actividades Curriculares e as AECs; por fim, à escola cabe executar ordens do agrupamento de escolas e zelar pela supervisão pedagógica dos professores das AECs, bem como pelo bom funcionamento das mesmas. (2009, p.1181)

Este processo envolve um número elevado de parceiros com funções diversificadas, situação que apresenta vantagens, nomeadamente a descentralização de poderes, e desvantagens, visto que a delegação de competências em tantos parceiros poderá dar origem a uma indefinição de papéis e de níveis de decisão e de intervenção.

De acordo com o Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de Junho, “define orientações quanto aos requisitos de habilitação dos profissionais a afectar às actividades de enriquecimento curricular e quanto ao modelo de organização e funcionamento das actividades de enriquecimento curricular”, como já referimos.

Quando falamos das AEC não podemos deixar de refletir sobre a questão da monodocência coadjuvada uma vez que o professor passará a ter um trabalho pedagógico colaborativo com outros profissionais. O que já estava previsto na LBSE, no artigo 8.º, alínea 1a)

onde já se fazia referência a que o professor do 1.º ciclo poderia ser coadjuvado principalmente nas áreas especializadas. Embora não seja essa a situação atual podemos compreender que a relação dos professores titulares de turma com os da AEC possa ser vista como um modo de coadjuvação, permitindo que as crianças tenham acesso a um maior número de atividades e conseqüentemente de saberes, enriquecendo desta forma, as suas experiências escolares. A passagem da monodocência para a pluridocência no 1º Ciclo do Ensino Básico acarreta novos desafios e novos procedimentos a nível do trabalho colaborativo. O PTT não se poderá ver como um avaliador, mas sim como um supervisor, que possibilitará, através da sua visão da turma, do contexto, dos interesses dos alunos, das atividades realizadas, uma mudança de atitudes, no que diz respeito ao que considera mais positivo e de maior qualidade para os seus alunos.

2.3.3. A Articulação entre as AEC e os Professores Titular de Turma

“A aquisição do saber docente, baseada na prática, reflectindo teoricamente, por meio da partilha de experiências individuais ou colectivas é uma via para a mudança.” (Veiga Simão, 2007, p.5).

A articulação entre as AEC e a componente curricular do ensino-aprendizagem no 1CEB é importante uma vez que estas atividades constituem uma componente significativa dos projetos educativos e curriculares das escolas e devem contribuir de forma sequencial e equilibrada para o desenvolvimento de competências essenciais dos alunos.

Os professores das AEC e os PTT, e de acordo com o relatório final de acompanhamento das AEC pela Comissão de Acompanhamento do Programa de Generalização do Inglês (CAP), limitam-se, na sua maioria, a partilhar informação sobre os alunos. Contudo, “a reflexão conjunta sobre o desenvolvimento das competências dos alunos e a programação de actividades” (CAP, 2009, p.73) tem vindo a aumentar.

O PTT deve colaborar na planificação/programação das atividades de Inglês, reunindo com o professor da AEC e assumir, assim, uma atitude de colegialidade, abertura, cooperação, porque, perfilhando uma ideia de Alarcão, que diz “fazer supervisão é, no fundo, ensinar”. (1981, p.24). Tendo em conta que a promoção e oferta das AEC cresceu, o esforço exigido às escolas tornou-se mais complexo e exigente. Por essa razão, o acompanhamento destas atividades viu o seu papel reforçado através da responsabilidade colocada na supervisão

pedagógica, prevendo, em toda a sua extensão, a articulação da implementação das atividades com o Projeto Educativo do Agrupamento, no geral e com o PCT, em particular.

Tendo em conta que estas atividades devem ser selecionadas de acordo com os objetivos definidos no Projeto Educativo do agrupamento, a sua articulação com as atividades curriculares é fundamental. Assim, de acordo com o relatório final de acompanhamento das AEC pelo CAP “verifica-se que a articulação com os PTT se faz através da partilha de informação sobre os alunos ($\pm 95\%$) e da reflexão conjunta sobre o desenvolvimento das competências dos alunos ($\pm 70\%$). É também muito significativa a percentagem de professores que programa as atividades em articulação com PTT ($\pm 67\%$)”, (CAP, 2009, p.46) conforme se pode verificar pelo Quadro 1, retirado do referido relatório. Também se verificou um ligeiro aumento da “articulação no âmbito da programação das actividades”, relativamente aos dados recolhidos no relatório 2007/2008 (p.46).

A APPI refere, no Relatório final de acompanhamento (2008/2009, p.8) que se constata que a articulação horizontal (professor de Inglês - professor titular) se faz já de forma generalizada, a maior parte das vezes com carácter informal e, essencialmente, ao nível da partilha de informação sobre os alunos, reflexão conjunta sobre as respetivas competências e, mais raramente, na programação de atividades conjuntas. De salientar que no ano 2008/2009, face aos valores de 2007/2008, se verificou um ligeiro aumento da articulação no âmbito da programação das atividades, como se pode verificar pelo Quadro 1.

Quadro 1. Articulação com os docentes das AEC (Fonte: DGIDC/DRE, 2009)

Articulação com os docentes das AEC	Ensino do Inglês 1º e 2º		Ensino do Inglês 3º e 4º	
	N.º	%	N.º	%
Partilha de informação sobre os alunos	36	95	89	96
Reflexão conjunta sobre desenvolvimento de competências de alunos	25	66	70	75
Programação de atividades	24	63	67	72
Construção de materiais	5	13	25	27
Construção de instrumentos de avaliação	9	24	13	14
Trabalho conjunto	16	42	20	22
Outra	3	8	9	10

No âmbito do PGEI e do currículo do 1CEB, são questionadas as práticas e apontados caminhos para a articulação curricular, tanto no plano horizontal como no vertical, de modo a melhorar a qualidade das aprendizagens e, simultaneamente o reforço das competências profissionais dos professores. Pretendemos, assim, dar um contributo fundamental para a

atualização do conhecimento científico na área do ensino de Inglês no 1.º Ciclo, ainda tão recente em Portugal, de forma a, futuramente, vir a constituir-se como uma área curricular nuclear, conforme as orientações de pareceres nacionais e internacionais, (pareceres esses expressos em relatórios da APPI (2008 e 2009) e em Matthews et al. (2009).

2.3.4. “The Enormous Turnip”: um exemplo de articulação

Parece-nos útil que neste trabalho desenvolvamos uma proposta curricular alternativa de ensino de Inglês no 1CEB (Figura 3), através de um exemplo de atividade que poderá ser adaptada a qualquer nível de escolaridade, a qualquer história, em tempos mais ou menos curtos do que os sugeridos (4 sessões).

A atividade consiste na aplicação de uma história em Inglês, “The enormous turnip”, que pode surgir numa apresentação em “Powerpoint”⁷, lida pela professora da AEC de Inglês, e os alunos escutam a história e visualizam as imagens simultaneamente. Esta história serve de introdução ao tema da alimentação (“food”). De seguida, a professora questiona os alunos sobre o nome do alimento escutado (“turnip”), que os alunos irão mencionar com base nas imagens da história. Posteriormente, a professora mostra cartazes com alimentos legendados que os alunos ouvem, visualizam e repetem. Desenham alguns alimentos numa folha e legendam-nos.

Seguidamente, ilustram uma banda desenhada da história e escrevem alguns diálogos das personagens e os nomes de algumas personagens (*farmer, farmer’s wife, boy, girl, dog, cat, mouse*).

Numa segunda sessão, os alunos começam por recontar a história oralmente, mencionando os nomes das personagens em Inglês. Depois, a professora dá aos alunos uma sopa de letras que eles tentam completar com os nomes dos alimentos aprendidos. Pintam as imagens e faz-se a correção coletivamente.

⁷ Ver o endereço da Internet «<http://www.bbc.co.uk/cbeebies/fimbles/stories/enormousturnip/>».



Figura 3 – Sugestão de uma atividade a desenvolver para o ensino de Inglês para promover a Articulação Curricular

No dia seguinte, com o PTT (no seguimento do mesmo tema), os alunos são convidados a ouvir a música “Gosto de sopa” e a professora questiona os alunos se sabem alguns nomes de alimentos presentes numa sopa. Depois pede-lhes que digam quais os que sabem dizer em Inglês.

Posteriormente, o PTT pode fazer uma sopa com os alunos, tendo previamente pedido aos alunos que trouxessem os ingredientes. Numa outra sessão de Inglês, os alunos dramatizam a história ouvida. Na aula de Atividade Física e Desportiva, pode ser pedido ao professor que jogue com os alunos o “jogo da tração”.

Descrição do “Jogo da Tração”. Num terreno plano e livre de obstáculos, duas equipas com forças equivalentes, seguram, uma de cada lado e à mesma distância do lenço, uma corda. Entre as equipas, antes de começar o jogo, traça-se ao meio uma linha no chão. O jogo consiste em cada equipa puxar a corda para o seu lado, ganhando aquela que conseguir arrastar a outra até o primeiro jogador ultrapassar a marca no chão. É também atribuída a derrota a uma equipa se os seus elementos caírem ou largarem a corda. Não é

permitido enrolar a corda no corpo ou fazer buracos no solo para fincar os pés. Na corda, poderá estar pendurado um nabo.

Com o PTT, mais tarde, os alunos jogam um dominó com os desenhos dos alimentos adquiridos no Inglês, devidamente legendados, e na outra face, operações da matemática (soma, subtração, multiplicação ou divisão, de acordo com os conteúdos em estudo nessa data).

Desta forma, enquadram-se, através de uma didática integradora do currículo, as várias áreas de aprendizagem (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Música, Atividade Física e Desportiva e Inglês), numa proposta alternativa que desenha caminhos para a articulação curricular. Desta forma, a qualidade das aprendizagens mostra-se muito mais potenciada, desenvolvendo uma temática que consagra competências diversas de aprendizagem.

Deste modo, a aprendizagem surge participada por todos os intervenientes que planearam em conjunto de forma colaborativa, observando, refletindo e avaliando. Pode-se, assim, verificar uma prática colaborativa de gestão do processo de ensino-aprendizagem. Esta deve ser mais contextualizada em torno de conteúdos do interesse das crianças.

É nesta tentativa de melhorar a aprendizagem que traçamos diariamente o nosso caminho. É neste esforço de aperfeiçoar o processo educativo, de conduzi-lo no sentido de dar significado às aprendizagens das crianças, de levar os professores a questionarem as suas práticas, a refletirem em conjunto, a articularem conteúdos, a pensar as aulas num todo comum, dando no fundo, novas possibilidades (mais enriquecedoras) para o ensino do Inglês.

Assim, e de acordo com o “Programa de generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos e de outras atividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, “o referencial curricular de qualquer programa de aprendizagem de línguas deve corresponder aos interesses dos alunos, apelar às suas emoções, estimular o seu envolvimento activo, a sua imaginação e criatividade” (Bento, 2005, p.13).

PARTE II

Metodologia de Investigação e Análise dos Resultados

CAPÍTULO 3.

Metodologia de Investigação

Feita a fundamentação teórica do estudo, pretendemos com este capítulo proceder à apresentação e justificação das opções metodológicas que o orientam, bem como passar à descrição dos instrumentos e estratégias de recolha de dados e dos procedimentos que foram utilizados no seu tratamento.

A motivação para este estudo empírico partiu da vontade de investigar e perceber, através dos professores das AEC e dos professores do 2.º Ciclo de Inglês, as alterações que estas vieram provocar nas aprendizagens da criança e que influências tiveram no rendimento escolar. Queremos ainda compreender se a articulação tem implicações na continuidade pedagógica e no desenvolvimento de competências específicas da LE – Inglês.

O professor deve, colaborar na planificação/programação das atividades de Inglês, reunindo com os outros docentes e assumir, assim, uma atitude de colegialidade, abertura e cooperação, porque, de uma forma positiva, o objetivo é obter «feedback» sobre comportamentos de modo a melhorar e inovar o desempenho profissional, pois existem sempre aspetos a corrigir/aperfeiçoar (Moreira, 2005).

3.1. Paradigmas de investigação e opções metodológicas

Autores como Howard e Sharp (1983, citados por Bell, 2002) afirmam que uma investigação/pesquisa é uma procura que pretende ampliar os nossos conhecimentos, utilizando métodos e processos que nos conduzam a novas descobertas.

Este é um estudo de natureza empírica que assenta num paradigma qualitativo, pois procura conhecer em profundidade uma realidade social e esclarecer os passos da construção do conhecimento. A metodologia qualitativa é uma das mais utilizadas nas Ciências Sociais e Humanas e, por inerência, nas Ciências de Educação. Tem como objeto de estudo uma entidade bem definida – quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação (Coutinho, 2002). É a estratégia mais utilizada quando se pretende conhecer o “como?” e o “porquê?” que caracterizam o objeto de estudo fazendo justiça à sua unidade e identidade próprias (Yin, 2005) em que se pretende obter uma descrição detalhada de um determinado contexto ou problema. Outra

característica da investigação qualitativa é o facto de o plano de investigação ser progressivo e não um documento inflexível, formal e fechado. Ele demonstra uma intenção, um conjunto de orientações gerais, flexíveis e abertas, suscetíveis de serem alteradas sempre que o problema a investigar o exija (Bell, 2002).

À metodologia qualitativa, geralmente, aplicam-se procedimentos interpretativos, pressupostos relativistas e representação verbal após análise de dados, contrariamente à representação quantitativa.

Tratando-se de um trabalho assente em metodologias qualitativas, recorda-se que estas metodologias requerem ajustamento ao objeto de análise, aos objetivos da investigação e à natureza das interpretações que se pretendem formular. Os objetivos são a descrição das várias realidades, o desenvolvimento da compreensão e o desenvolvimento de conceitos, através de dados descritivos, de documentos pessoais, discursos de sujeitos, etc.

O paradigma neste tipo de abordagem é construtivista, significando isto que a realidade se traça através de um conjunto de significados que são socialmente construídos. Assim, o sujeito e o objeto a conhecer interagem e influenciam-se mutuamente. A realidade é interpretada, confrontando as diferentes construções dessa realidade, ou o significado elaborado por esses atores sociais.

Por se tratar de uma investigação de tipo qualitativo, o enfoque desta análise, os objetivos, as informações recolhidas, assim como as explicações a enunciar, dizem respeito àquele contexto de análise e excecionalmente, salvaguardando as condições em que os resultados obtidos, podem ser aplicados para outros contextos.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p.48), a investigação assente num paradigma qualitativo possui cinco características fundamentais (e que se encontram presentes neste estudo):

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. É descritiva;
3. Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital nesta abordagem.

A opção por este paradigma deveu-se ao facto de considerarmos, tal como Guba & Lincoln (1988, cit. por Vieira, 1998, p.147) que a realidade educativa é extremamente complexa. Esta escolha teve como pressuposto o facto de considerarmos que o comportamento humano é demasiadamente complexo para ser possível fazer uma recolha de “factos” sobre o mesmo, e por isso não considerámos a busca de causas, tendo em conta que este fator “dificulta a capacidade de apreender o carácter essencialmente interpretativo da natureza e experiência humanas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.70).

E como menciona Silva (2011, pp.40-41), na sua tese de doutoramento,

[n]A origem da discussão sobre o carácter quantitativo ou qualitativo da investigação está a identificação de dois paradigmas na investigação educacional, formulados por Erickson (1986), e sistematizados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994): o *paradigma positivista* e o *paradigma interpretativo*. (...) No contexto do paradigma interpretativo, o objeto de investigação é formulado em termos de acção, que abrange não só o comportamento físico, mas também, e sobretudo, os significados que lhe são atribuídos pelos atores e por aqueles que interagem com os mesmos. Nesta medida, “o objecto da investigação social interpretativa é a acção e não o comportamento (p.127).

3.1.1. Estudo de caso

“A essência de um estudo de caso é tentar esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados” (Schramm, 1971).

A presente investigação constrói-se com base na metodologia de estudo de caso enquadrando-se num paradigma qualitativo, descritivo e interpretativo. As técnicas de recolha de dados para responder às questões de investigação, seguem os pressupostos deste tipo de estudo. Conforme referem Goode & Hatt, o estudo de caso “não é uma técnica específica. É um meio de organizar dados sociais, preservando o carácter unitário do objecto social estudado” (1969, p.422).

O estudo de caso é algo que acontece em ambiente natural, que não foi manipulado, isto é, não pretende alterar a realidade, mas investigá-la tal como ela é. É algo que se vai construindo, que vai crescendo e em que o nosso campo de intervenção também se vai ampliando. Tem que haver uma imensa variedade de instrumentos e estratégias de recolha de dados para fazer a comparação (triangulação dos dados), por exemplo: questionários, documentos e observações, pois tem um forte carácter descritivo que conduz a um grande alcance analítico. Baseia-se, principalmente, no trabalho de campo (é naturalista), sendo o caso

sempre de grande interesse para o investigador – este é o principal instrumento de recolha de dados. Fidel (1992) refere que o método de estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo. De acordo com Ponte (2006), as conclusões servem apenas um determinado caso, uma determinada realidade/contexto e não as podemos aplicar a outro caso.

Através desta metodologia qualitativa, pensa-se que o estudo de caso se acomoda melhor ao objeto de análise, aos objetivos da investigação, à essência das informações recolhidas e das interpretações que se pretendem enunciar. Do mesmo modo, a visão integrada e holística dos processos a investigar têm subjacente o conhecimento que se dispõe da temática da investigação, afirmando-se contudo a postura de vigilância quanto à formulação de juízos de valor aquando da interpretação da realidade organizacional, tal como exige o trabalho de investigação.

Como desvantagem dos estudos de caso, alguns investigadores apontam o facto de não se poder generalizar o estudo e daí questionarem o valor destes estudos por serem considerados de relevância circunscrita à situação particular focada.

Segundo Bell, a vantagem do “método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo (...) de um determinado caso (...) interessando-se sobretudo pela interação de fatores e acontecimentos [para] permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tenta identificar, os diversos processos interativos em curso”. Como desvantagem apresenta “o perigo da distorção (...), apontam o facto de a generalização não ser geralmente possível e questionam o valor do estudo de acontecimentos individuais” (2002, pp.22,24). Esta definição vai de encontro com o que pretendemos atingir e com os limites da nossa investigação. Contudo, um estudo bem conduzido, deve prestar-se a uma reflexão a diferentes níveis e deve realçar relações, questões pertinentes num determinado contexto, ou seja, a acção da realidade escolar.

Apesar da flexibilidade e da falta de consenso para concretizar uma definição do que é um estudo de caso, esta será a nossa opção como estratégia ou método de pesquisa no sentido que lhe conferem Nisbet & Watt, que a seguir apresentamos.

Um estudo de caso (...) tem as mesmas virtudes - a relevância, interesse, um senso de realidade - mas vai além mera ilustração. Primeiro, ele reúne provas sistematicamente, de forma "científica", (...) Em segundo lugar, está em causa, essencialmente, com a interação de fatores e eventos. (...) Tal investigação sistemática de uma instância específica é um

estudo de caso. (...) "Estudo de caso é um termo genérico para uma família de métodos de pesquisa tendo em comum a decisão de se concentrar uma pesquisa rodada em torno de uma circunstância"(Nisbet & Watt, 1984, pp 73-4)

Sendo uma metodologia bastante diversa e/ou composta por diferentes elementos/tendências, pode permitir uma triangulação das técnicas e dos dados e uma maior consistência e singularidade das conclusões, o estudo de caso é, por isso, adequado com uma visão holística da realidade enquanto construção social.

Julgamos que o investigador parte para o contexto de investigação quase de uma forma ingénua e espontânea, contudo esta postura deve ser questionada. Becker (1994, pp.118-33) salientava dois dos principais objetivos do estudo de caso: descrever e compreender o grupo e o contexto que são objeto do estudo, mas, como salientava este autor, isto não se faz se o investigador não estiver na posse de um quadro teórico de suporte e um modelo de análise.

Hartley (1995) considera que a teoria tem um papel chave no estudo de caso, já que sem um quadro teórico de referência o investigador correria o risco de não ir para além da mera descrição ou listagem de dados. A teoria, defende este autor, dá sentido e enriquece os dados no contexto único do caso, mas pode ir para além dessa fronteira garantindo uma relevância e um interesse exagerado. Relativamente às problemáticas que justificariam a opção pela estratégia do estudo de caso, Hartley refere algumas: desde logo as que pretendem explorar processos sociais no interior de uma organização e quando estes tenham que ser compreendidos no contexto organizacional em que decorrem. Este é também um fato para explorar processos emergentes ou comportamentos pouco compreendidos e, assim sendo, o estudo de caso assume-se como suporte para gerar teoria.

3.2. Problemática e objetivos do estudo

A razão deste trabalho surge de um interesse próprio enquanto docente. Na nossa prática pedagógica somos confrontados muitas vezes, com algumas disparidades de percursos de aprendizagem, verificando que alguns alunos revelam dificuldades/lacunas, e outros demonstram competências/apetências face à aprendizagem da língua inglesa. Por outro lado, e porque já preocupada com esta vivência profissional, na revisão de alguma literatura, confrontamo-nos com a tese de Doutoramento de Isabel Pereira, onde refere:

As razões que estiveram na génese deste estudo prendem-se com a criação de uma metodologia capaz de otimizar a aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (EB) e que, simultaneamente, contribuisse para as restantes aprendizagens deste nível de ensino, respeitando as suas características de ensino globalizante (2010, p.3).

Partindo destas duas razões invocadas por Pereira, o objetivo principal deste estudo é perceber as perceções dos professores sobre as implicações da AEC de Inglês na aquisição e desenvolvimento de competências aquando da frequência no 5.º ano de escolaridade. Simultaneamente, com este estudo pretende-se saber como se processa a articulação e se esta através da atividade colaborativa, por parte dos professores, contribui para a formação integral do aluno. Tal como confirma Perrenoud, o ensino tem que ser visto como algo “estratégico, concebido em uma perspetiva a longo prazo, cada ação sendo decidida em função de sua contribuição almejada à progressão ótima das aprendizagens de cada um” (2000, p.41). Assim, o principal objetivo da questão de investigação é compreender os conhecimentos que os alunos adquiriram no ciclo anterior e de que forma será possível a continuidade pedagógica das aprendizagens. Dado o detalhe pretendido nos estudos de natureza qualitativa, a amostra selecionada é de pequena dimensão e a sua escolha assenta em critérios específicos.

Os docentes devem estar cientes da diferença entre sensibilização e aprendizagem, pois a primeira apela mais à sensibilidade dos alunos para o facto de estarem em contacto com uma língua estrangeira, enquanto a segunda se foca mais no que diz respeito à aquisição de competências. Ambas são importantes e não devemos dissociar uma da outra, todavia a sensibilização ou aprendizagem da língua, numa primeira fase – “early learning” (1.º e 2.º ano) deve estar mais presente a sensibilização, no sentido de inculcar nos alunos o gosto e também a importância de aprendermos outra língua, neste caso, o Inglês. Numa segunda fase (a partir do 3º ano) já podemos utilizar uma abordagem mais no sentido da aprendizagem propriamente dita (conteúdos programáticos/competências), mas sem nunca descurar a sensibilização.

Deste modo impõe-se as seguintes questões orientadoras deste percurso investigativo às quais nos propomos responder e que se encontram definidas de acordo com a questão global da investigação, identificada na introdução deste trabalho:

(I) Quais as perceções dos professores do 1CEB e do 2CEB, no âmbito da Língua Inglesa, sobre a importância da AEC de Inglês?

(II) Que perceções têm os professores sobre a existência da continuidade pedagógica/curricular no processo de ensino-aprendizagem, do ensino da Língua Inglesa, entre o 1CEB e o 2CEB?

(III) Que inferências fazem os professores acerca do processo de concretização da articulação entre o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico?

Hernández et al. (2003) apontam os objetivos da investigação como um dos aspetos a ter em conta no levantamento do problema, já que permitem clarificar a intencionalidade das perguntas da investigação. Assim, os objetivos da investigação têm como finalidade, operacionalizar o processo metodológico, com o intuito de servirem como orientadores da pesquisa e assinalar o que se pretende alcançar com a investigação.

No sentido de determinar qual o rumo a seguir, na procura de respostas para a problemática enunciada, definimos os seguintes objetivos:

- (i) Perceber se existe articulação entre os Professores do 1.º Ciclo da AEC de Inglês e os Professores do 2.º Ciclo de Língua Inglesa na promoção da aprendizagem desta área de conhecimento;
- (ii) Analisar se existe e como se processa o trabalho colaborativo entre o 1CEB e 2CEB.
- (iii) Compreender se a articulação tem implicações na continuidade pedagógica e no desenvolvimento de competências específicas da Língua Inglesa;
- (iv) Conhecer as perceções dos professores sobre a importância da integração curricular da AEC de Inglês no currículo escolar do 1CEB.

3.3. Contextos e participantes na investigação

Para desenvolver a presente investigação optámos por escolher sete dos 14 Agrupamentos de Escolas do Concelho de Guimarães. O motivo que levou à escolha destes deve-se à disponibilidade demonstrada pela comunidade escolar/corpo docente para o estudo em causa. Consideramos que o número de Agrupamentos que participam neste estudo acaba por ser suficientemente representativo da realidade Concelho de Guimarães para podermos inferir na análise de resultados ideias que digam respeito, genericamente, a esta realidade na sua globalidade. É um facto que não utilizamos aqui nenhuma medida estatística para verificar a proporcionalidade e legitimar uma de amostra representativa. Contudo, julgamos que o facto de abranger metade dos Agrupamentos, faz-nos trabalhar com um número de professores que consideramos ser suficientemente representativos desta realidade e alguma legitimidade para referirmo-nos a este universo do concelho de Guimarães. Sendo um número difícil de apurar,

devido às restrições que os Agrupamentos colocaram, ainda assim podemos dizer também que trabalhamos com um número de professores, tanto do 1.º como do 2ºCEB, na ordem dos 50% de todo o universo do concelho de Guimarães.

A existência ou não de recetividade demonstrada pelos Diretores dos Agrupamentos, desde o primeiro contacto, em relação ao estudo, tornou-se num fator decisivo na seleção dos contextos de investigação. Com o objetivo de conhecer as representações dos professores de Inglês do 1.º e 2.º Ciclo dos Agrupamentos em questão, inquirimos o universo dos professores envolvidos nesta tarefa - 55 docentes.

Neste estudo procurámos proteger as identidades dos participantes “para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 77). Neste sentido, o desenvolvimento desta investigação pautou-se por regras que protegem os direitos dos sujeitos participantes. Faz-se referência ao nome da instituição, bem como ao nível e área de docência dos participantes envolvidos no âmbito desta investigação, embora sem necessidade de os identificar nominalmente.

3.3.1. Contextos de investigação

O presente estudo integra um conjunto de escolas que se situam no Concelho de Guimarães. Habitualmente designada por Berço da Nacionalidade, a cidade de Guimarães possui características ímpares que a distinguem de outras cidades portuguesas, sendo uma delas a componente histórica que a caracteriza.

Guimarães é um município do Distrito de Braga com 242,32 km² de área e com cerca de 160.000 habitantes. Esta cidade situa-se no distrito de Braga, região Norte e na sub-região do Vale do Ave, uma das sub-regiões mais industrializadas do país. O Concelho é caracterizado pela sua indústria de cutelaria, calçado, têxtil e também pelo turismo. A reabilitação urbana e social do centro histórico contribuiu para que se tornasse um local apazível e muito frequentado pelos vimaranenses, turistas e estudantes. Também é dotada de uma grande oferta a nível educativo, desde os Jardins de Infância até à Universidade do Minho.

Para além da componente histórica, esta cidade tem vindo a empreender trabalho na construção de equipamentos de desporto e lazer, tendo como objetivo contribuir para o aumento da qualidade de vida da sua população e para o seu desenvolvimento enquanto cidade turística.

3.3.2. Participantes na investigação

A presente secção tem como objetivo descrever o contexto do estudo em que se desenvolveu a investigação e proceder à caracterização dos sujeitos intervenientes e meio envolvente.

Pretende-se desenvolver este trabalho de estudo de caso, com sete Agrupamentos de Escolas pertencentes ao Concelho de Guimarães, os quais são constituídos por 44 escolas do 1.º Ciclo, em que o número total de alunos é de 3565. Os sete Agrupamentos envolvidos são formados por sete Escolas Básicas do 2.º e 3.º Ciclo, sendo o número total de alunos, do 2.º Ciclo, de 1931. Refira-se que esta informação foi recolhida através da consulta dos Projetos Educativos (PE) de cada Agrupamento.

Os sujeitos do estudo são professores das AEC de Inglês do 1.º Ciclo (30) e professores de Inglês do 2.º Ciclo (38). Estes foram escolhidos por se mostrarem disponíveis para colaborar nesta investigação e por possuírem conhecimentos da realidade em causa, assim como, os Agrupamentos não terem colocado qualquer objeção à realização do estudo.

Neste trabalho por questões éticas garantiu-se o anonimato dos participantes, sendo cada agrupamento denominado pelas letras de A a G. Os participantes envolvidos no âmbito desta investigação, não foram identificados nominalmente.

3.3.3. Fases do Estudo e Procedimentos

O estudo decorreu entre outubro de 2011 e outubro de 2012, tendo nele participado professores das AEC de Inglês do 1.º Ciclo e professores do 2.º Ciclo de sete Agrupamentos de Escolas do Concelho de Guimarães. É possível diferenciar neste estudo quatro fases fundamentais, cuja calendarização se encontra sintetizada no quadro 2.

Numa primeira fase foram realizadas as entrevistas exploratórias com o intuito de obter informação relevante para a elaboração dos questionários. Posteriormente, os professores de ambos os ciclos responderam aos questionários, tendo, por último, sido feita a análise e tratamento dos dados recolhidos.

É, pois, numa perspetiva reflexiva, de construção e reconstrução de conhecimento, tendendo para a melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem e da profissionalidade docente, que encaramos este projeto.

Quadro 2. Calendarização do Estudo

Datas	Fases do Estudo	Procedimentos
outubro de 2011 a janeiro de 2012	1. Desenho do projeto	Revisão de literatura; Definição dos objetivos fundamentais;
	2. Revisão bibliográfica/estado da arte	Preparação das entrevistas exploratórias; Seleção das tarefas e discussão da ordem de aplicação;
	3. Entrada no terreno/contexto e participantes/protocolos de investigação	Pedido de autorização aos órgãos de gestão das Escolas envolvidos no estudo; Entrega dos Protocolos aos órgãos de gestão das Escolas;
janeiro de 2012 a julho de 2012	4. Construção de instrumentos de recolha de dados	Elaboração das entrevistas exploratórias Realização dos inquéritos por questionário
	5. Desenvolvimento do processo investigativo	Entrega dos inquéritos por questionário aos 7 agrupamentos de escola Recolha dos inquéritos por questionário
	6. Análise e interpretação dos dados	Análise das respostas dos professores Transcrição
julho de 2012 a agosto de 2012	7. Discussão e reflexão de resultados	Comparação dos resultados obtidos nos questionários; Continuação da análise de dados;
março de 2012 a outubro de 2012	8. Redação da dissertação	Redação do relatório escrito correspondente ao trabalho realizado; Revisão final de literatura;

3.4. Procedimentos e técnicas de recolha de dados

Segue-se a apresentação dos procedimentos de recolha e análise da informação nas diversas fases do estudo.

Numa fase inicial contactaram-se os/as Diretores do/a Agrupamentos, na tentativa de solicitar a sua permissão para poder desenvolver a investigação que me propus efetuar. Estes contactos estabeleceram-se durante o mês de dezembro de 2011, com a finalidade de explicar os objetivos do estudo e verificar a disponibilidade para participarem no mesmo, garantindo a confidencialidade da escola e dos seus participantes. Obtida a autorização, entregamos os protocolos de investigação com o agrupamento devidamente assinados em duplicado por ambas as partes (anexo 1).

As técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados foram: entrevistas semiestruturadas e inquéritos por questionário, com a finalidade de obter informações claras e pertinentes de modo a responder às questões pretendidas. Como lembra Bell (2002, p.85) “um estudo que recorre a inquéritos pode também possuir características qualitativas”.

3.4.1. Entrevistas

No decurso deste estudo utilizámos a entrevista semiestruturada como um procedimento para a recolha de informação, no sentido de conhecer com detalhe as problemáticas em questão, mas também como uma forma de enriquecer os dados para proceder à elaboração dos questionários. De acordo com Quivy & Campenhoudt as “leituras e entrevistas exploratórias devem ajudar a constituir a problemática de investigação. (...) [A]s entrevistas contribuem para descobrir os aspetos a ter em conta e alargam ou rectificam o campo de investigação das leituras” (1998, p.69). As entrevistas exploratórias têm como função a recolha de dados que podem ser fundamentais para a investigação. A forma como são pensadas e organizadas são mais adequadas ao no meu procedimento, pois permitem uma maior flexibilidade na condução da entrevista, permitindo acrescentar questões ou informações que podem ser pertinentes para a elaboração do questionário e para a investigação.

Ainda de acordo com Quivy & Campenhoudt (1998,) a entrevista é definida como “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências”. (p.192).

O tipo de entrevista utilizada foi semiestruturada, pois como realça Afonso “a interação verbal entre entrevistador e entrevistado desenvolve-se à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas” (2005, p.99).

As entrevistas foram realizadas durante o mês de dezembro de 2011, a dois professores das AEC de Inglês do 1.º Ciclo e a dois professores de Inglês do 2.º Ciclo. Realizamos as entrevistas a estes professores por terem um vasto conhecimento da realidade escolar, visto que os professores de ambos os ciclos tinham bastante tempo de serviço.

Os entrevistados foram informados sobre o trabalho de investigação e a importância da sua participação para a realização do estudo, garantindo o seu anonimato. As entrevistas tiveram a duração média de trinta minutos, realizadas em locais apropriados e escolhidos pelos entrevistados. Nestas recorreu-se à utilização de um gravador áudio.

Relativamente à entrevista, procedemos da seguinte forma: tendo em consideração a problemática e objetivos da nossa investigação, consultada alguma bibliografia sobre a realização de entrevistas, elaborámos um guião (anexo 2 e 3) com as questões que deveriam constar deste procedimento de recolha de dados e com as linhas gerais dos temas a explorar.

Assim como as respetivas matrizes (anexo 4 e 5). Segundo Bogdan & Biklen, “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (1994, p.135).

Durante a realização das entrevistas, as questões foram, por vezes, colocadas em função das respostas dadas, de forma a compreender melhor as informações transmitidas pelos entrevistados. Ao referir-se a este aspeto, Tuckman afirma que “ao fazer com que o objectivo de determinadas questões seja menos óbvio, a abordagem indireta tem mais probabilidade de produzir respostas francas e abertas” (2000, p.309).

De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p.134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

As entrevistas obedeceram à seguinte codificação: as referentes aos dois professores de AEC do 1.º CEB, são assinaladas da seguinte forma (Ent_xx_AEC). No 2.º CEB também foram realizadas duas entrevistas cuja apresentação foi codificada como podemos observar (Ent_xx_2CEB). A expressão ‘xx’ corresponde ao número da entrevista realizada aos professores. Deste modo, podemos ter uma codificação, por exemplo, conforme a que se demonstra:

- (Ent_01_AEC) – Entrevista número 1 aos professores das AEC de Inglês
- (Ent_01_2CEB) – Entrevista número 1 aos professores do 2CEB

De salientar que os professores entrevistados não participaram no preenchimento dos questionários, não tendo qualquer vínculo aos agrupamentos que participaram no estudo.

3.4.2. Inquérito por questionário

Um questionário é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema. Com a aplicação de um questionário a um público-alvo é possível recolher informações que permitam conhecer melhor as suas falhas, bem como melhorar as metodologias de ensino, podendo, deste modo, individualizar o ensino quando necessário. A importância dos questionários passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto, processo durante o qual não houve qualquer tipo de interação entre estes e os inquiridos. Para tal, coloca-se uma

série de questões que abrangem o tema desta investigação.

Na opinião de Ghiglione e Matalon (1993), quando recorremos a este instrumento de recolha dos dados interessa-nos ter a possibilidade de retirar conclusões acerca do que os inquiridos dizem. Em relação às respostas dos inquiridos, isto é, aos discursos dos questionários, estes são o que os autores mencionados designam por “matéria prima” que, embora não sendo espontâneos, são obtidos numa situação particular e, normalmente, estruturada. Por isso, também reconhecemos que as respostas são exatamente aquilo que a pessoa inquirida, conscientemente ou não, pode e quer dizer-nos, facto que é determinado pela representação que faz da situação e pelos seus próprios objetivos, que não coincidem necessariamente com os do investigador Ghiglione e Matalon (1993).

Usámos o questionário “sobretudo se queremos compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente exprimem de forma espontânea” (Ghiglione e Matalone, 1993, p. 15). Estes autores mostram que quando se coloca “um maior número de questões podem-se fazer análises mais aprofundadas, descrever de forma mais perspicaz as opiniões e os comportamentos que procuramos estudar, (...) para além de permitir observar relações ao nível dos indivíduos e obter informações mais ricas sobre cada um”.

A análise dos resultados é essencialmente descritiva, com vista a ser feita a triangulação e reflexão dos mesmos. Esta análise permite aferir as perceções dos docentes, os aspetos relevantes do que deve ser aprendido e a tomada de decisão do que será trabalhado posteriormente. Pretende-se com este contribuir para a melhoria das práticas e estratégias de articulação entre docentes implicados na aprendizagem da língua inglesa no 1.º e 2.º Ciclo. Pretende-se também ser um contributo para a inovação das práticas educativas, assim como para a formação de professores que se pretende reflexivos e inovadores.

Ambos os questionários foram sujeitos a um processo de validação interna e externa. Na validação interna foi submetido ao parecer de dois professores de Inglês do Ensino Básico, e por um docente do Ensino Superior, com a finalidade de dar uma opinião fundamentada e imparcial, uma vez que possuíam um distanciamento relativamente ao estudo em causa. Este processo contribuiu com algumas sugestões no sentido de clarificarmos questões que poderiam causar alguma insegurança nas respostas. Seguimos as suas recomendações e reformulamos algumas perguntas que poderiam parecer um pouco ambíguas. Todo o processo ficou concluído com a validação dos questionários ao nível do Ministério da Educação e Ciência (MEC), no sentido de a

investigação poder ser concretizada nos contextos escolares.

Tendo presentes estes pressupostos, procedemos, como já atrás referimos, à elaboração de dois questionários. Tendo em conta os objetivos de ambos, a estrutura dos mesmos baseou-se em três pontos que consideramos fundamentais: Articulação, Aprendizagem e Continuidade Pedagógica.

O Questionário dirigido aos professores das AEC de Inglês do 1.º Ciclo é constituído por quatro dimensões representativas da informação que se pretende recolher (anexo 6).

PARTE I – Dados de identificação (sexo, idade, grau académico, habilitação profissional, situação profissional e tempo de serviço);

PARTE II – Orientações Curriculares para o Ensino do Inglês no 1CEB (se conhece as Orientações, opinião sobre estas, planificação do trabalho, número de horas semanais das AEC);

PARTE III – Atividades de Enriquecimento Curricular de Inglês no 1CEB (planificação das atividades, materiais utilizados, metodologias utilizadas, competências dos alunos; avaliar atitudes e desempenho dos alunos, o reconhecimento do trabalho dos professores de AEC, relação de trabalho entre colegas das AEC e do 2.º Ciclo; avaliação da implementação da AEC de Inglês);

PARTE IV – Articulação com o Ensino do Inglês no 2CEB (importância da articulação; estratégias para favorecer a articulação entre ciclos; mudanças no ensino do Inglês no 1CEB; solicitação de sugestões de articulação e outras formas de promoção da aprendizagem da Língua Inglesa).

O Questionário dirigido aos professores de Inglês do 2.º Ciclo também é constituído por quatro 4 dimensões representativas da informação que se pretende recolher (anexo 7).

PARTE I – Dados de identificação (sexo, idade, grau académico, habilitação profissional, situação profissional e tempo de serviço);

PARTE II – Orientações Curriculares para o Ensino do Inglês no 1.º e 2CEB (grau de conhecimento sobre as Orientações, opinião sobre as mesmas, planificação do trabalho, número de horas semanais de Inglês, seleção do manual);

PARTE III – Atividades de Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico (planificação das atividades, materiais utilizados, classificação dos alunos face a alguns critérios);

PARTE IV – A articulação da aprendizagem do Inglês entre o 1.º Ciclo (AEC) e o 2.º Ciclo

(implicações da frequência da AEC de Inglês na motivação o no rendimento académico dos alunos no 2.º Ciclo, avaliação da implementação das AEC de Inglês, avaliação do desempenho dos alunos, relação de trabalho entre colegas das AEC e os do 2.º Ciclo, importância da articulação, mudanças no ensino do Inglês no 1CEB; solicitação de sugestões para melhorar a articulação entre ciclos).

Assim, relativamente à construção do questionário, tendo sempre em consideração a problemática e objetivos da investigação, após uma revisão da literatura sobre a temática em questão e tendo também em mente a nossa experiência educativa, identificámos uma série de variáveis que considerámos pertinentes para o assunto abordado. De salientar que o questionário foi elaborado tendo em consideração critérios de adequação e de pertinência.

Os questionários incluem questões fechadas e questões de resposta aberta. Através das questões abertas pretendemos dar maior liberdade aos inquiridos para expressar as suas opiniões. A formulação das questões obedeceu ao princípio de clareza e precisão com vista a reduzir a variação de interpretações.

No tratamento das questões abertas recorreremos a análise de conteúdo, pois esta técnica “permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 227). Embora este estudo seja essencialmente de carácter qualitativo, recorreremos à utilização das tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente, a aplicação informática Excel para a análise quantitativa dos dados relativos às questões fechadas, com vista a um maior rigor na interpretação dos resultados. Lessard-Hébert et al. (1990, p. 32) alertam para a posição de alguns autores que vai no sentido de não excluir uma componente quantitativa nos estudos de carácter qualitativo, “uma vez que determinadas quantificações são também possíveis no âmbito destes procedimentos”, além de nos possibilitarem um sentido mais profundo do significado dos dados.

Os questionários foram administrados no 3.º período do ano letivo 2011/2012, teve a vantagem de sistematizar os dados, permitir maior rapidez na recolha e análise dos mesmos, possibilitar a sua quantificação e, por conseguinte, permitir estabelecer relações entre as diferentes dimensões e informações.

A integração de dados qualitativos e quantitativos no mesmo estudo podem enriquecer os resultados da investigação de uma forma que não seria praticável, utilizando apenas uma das metodologias (Tashkkori & Teddlie, 2003). Neste sentido, a apresentação gráfica dos dados não

dispensou a reflexão teórica indispensável para a interpretação dos resultados.

Na representação gráfica dos dados, que apresentamos no próximo capítulo, preferimos utilizar números reais em vez de valores percentuais, conforme é habitual na análise estatística, visto tratar-se de uma baixa percentagem de inquiridos.

Para mais facilmente podermos identificar os inquiridos/entrevistados usámos siglas, que passamos a referir: Os inquéritos referentes aos professores de AEC são assinalados com (Quest_xx_AEC), sendo que o número do inquérito, representado pela expressão 'xx', pode variar entre 1 e 29. No 2CEB, são assinalados por (Quest_xx_2CEB) e variam entre 1 e 26. Os números correspondem ao número de professores que foram questionados. Assim, como exemplo, também aqui podemos ter uma codificação conforme o que se apresenta:

- (Quest_01_AEC) – Questionário número 1 aos professores das AEC de Inglês.
- (Quest_01_2CEB) – Questionário número 1 aos professores do 2CEB.

3.5. Tratamento e análise dos dados

Neste trabalho de investigação participaram sete Agrupamentos do Concelho de Guimarães, os quais não citarei nominalmente, pois procurámos proteger as identidades dos participantes “para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.77).

Já explicitámos as nossas opções metodológicas: uma investigação qualitativa e um estudo de caso na construção de uma análise intensiva e em profundidade do carácter unitário do contexto que foi selecionado para o estudo de caso. A análise de conteúdo é, aliás, transversal neste capítulo (e em todo o trabalho) quer relativamente à análise das entrevistas, à análise de documentos e aos questionários. Nestes últimos acabamos por fazer também uso de algumas medidas próprias de uma análise quantitativa, mas o seu sentido original é contribuir para uma análise descritiva e qualitativa dos resultados. Uma outra ressalva é que as entrevistas, como já mencionei anteriormente, foram concretizadas a professores que não preencheram os questionários e foi garantida a confidencialidade dos participantes.

Ao longo da análise dos dados foram tomadas em consideração as referências teóricas selecionadas para fundamentar o desenvolvimento desta investigação e os objetivos propostos. A abordagem é orientada para as fontes, na qual é a natureza das fontes que determina o projeto e ajuda a formular questões a que a investigação vai responder (Bell, 2010, p.102).

A análise de conteúdo pode considerar-se como um conjunto de procedimentos que têm como objetivo a produção de um texto organizado no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos previamente modificados. Essa modificação do corpo textual pode acontecer de acordo com regras definidas e deve ser teoricamente justificada pelo investigador através de uma interpretação adequada.

Segundo Bardin a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (2009, p.44)

Ainda Bardin refere que esta técnica de pesquisa pode considerar-se como a articulação entre o texto, descrito e analisado e os fatores que determinam essas características, deduzidas logicamente. Além disso, a análise de conteúdo, realiza-se através de diferentes fases através do que ele intitulou de organização da análise e à qual corresponde a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Convém sublinhar que estas etapas não são estanques, ou seja, elas podem estar presentes durante todo o processo de análise, sendo possível a transição entre elas, dependendo das características do processo.

Após a recolha da informação, esta foi organizada e ordenada visando a sua análise e interpretação, com a pretensão de, através do quadro conceptual, interpretar os dados, mediante a triangulação das várias fontes dos dados.

Genericamente são seguidas as indicações de Bardin (2009), uma vez que a análise exige uma pré-análise que resultará num conjunto de ideias interessantes. Na fase da pré-análise, a *leitura* “flutuante” parece-nos pertinente para (...) “estabelecer contacto com os documentos, analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Após a demarcação do material a analisar, vai-se proceder à constituição de um “corpus (...) ou conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (...) para fazerem “falar” o material.”

Com a leitura flutuante, foram identificados aspetos fortes emergentes da informação, de forma a tentar codificá-los numa expressão representativa, permitindo condensar os dados. O mesmo será dizer, procedeu-se à “transformação – efectuadas segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o

analista” (Bardin, 2009, pp.122-129).

A recolha de dados no âmbito deste trabalho resultou de uma triangulação entre instrumentos de pesquisa qualitativa em educação, designadamente, a análise de documentos e as entrevistas semiestruturadas que, como afirmam Bogdan & Bilken (1994, p. 135), permite obter dos sujeitos dados comparáveis. Como salienta Bardin (2009, p.40) o mais importante na análise de conteúdo não é a descrição do conteúdo das mensagens, mas sim a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, com a ajuda de indicadores qualitativos ou não. A realização de entrevistas está associada ao método de análise de conteúdo, como bem chamam a atenção Quivy & Campenhoudt (1998, p. 195). O critério que presidiu à seleção dos entrevistados foi o seguinte: ouvir os professores das AEC de Inglês e os professores de Inglês do 2.º Ciclo.

Para Bardin (2009), se numa análise de conteúdo a primeira etapa de realização é a descrição, ou seja, a enumeração resumida após o tratamento das características do texto, e a última é a interpretação, o significado atribuído a essas mesmas características, será então a inferência - o procedimento intermédio que permite a passagem, explícita e controlada, de uma à outra.

Outra fase deste procedimento é a exploração do material, que é quando se faz a escolha do(s) tema(s). O tema é a unidade de registo que normalmente é utilizado para analisar as respostas a questões abertas, as entrevistas individuais ou de grupo, de inquérito; estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências... (Bardin, 2009, p.131).

Uma outra etapa da pesquisa baseia-se, assim, na definição de categorias. Esta é uma etapa essencial, pois a qualidade de uma análise de conteúdo possui uma dependência com o seu sistema de categorias. A categorização origina classes que reúnem um grupo de elementos da unidade de registo. As classes são codificadas a partir da correspondência entre a significação, a lógica do senso comum e a orientação teórica do pesquisador.

Disto se depreende que a análise de conteúdo é um método que abrange a objetividade e a subjetividade das motivações e das emoções. Digamos que a nossa análise de conteúdo não descuidará nenhum destes aspetos, embora em graus diferentes, deixando, no entanto, cair possíveis ilações ou análises meramente formalistas, mas privilegiando a análise categorial.

Os questionários têm duas valências, um direcionado aos professores do 1.º Ciclo das AEC de Inglês e outro para os professores de Inglês do 2.º Ciclo, ambos com a finalidade de

aferir as percepções dos professores do 1CEB e do 2CEB, no âmbito da Língua Inglesa, sobre a importância da AEC de Inglês; até que ponto existe continuidade pedagógica/curricular no processo de ensino-aprendizagem, do ensino da Língua Inglesa, entre o 1CEB e o 2CEB; como se processa a articulação entre o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e de que forma os professores de Língua Inglesa no 2CEB (5.º ano) modificam as suas práticas, tendo em consideração os conteúdos explorados nas AEC de Inglês no 1CEB. Como culminar do processo de tratamento e análise dos dados, procede-se, a uma triangulação das informações, ao nível de análise interpretativa (Cohen e Manion, 1990).

Numa investigação por questionário, a análise de conteúdo é necessária na análise das questões abertas. Optámos por apresentar os resultados obtidos no inquérito por questionário através de quadros e gráficos ilustrativos das distribuições dos valores verificados, porque se revelaram adequados e facilitadores da visualização das relações que pretendíamos estabelecer.

CAPÍTULO 4.

Apresentação e Análise dos Resultados

Na investigação, como referem Bodgan & Biklen (1994, p. 205), a análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemática dos registos com “o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”. Neste sentido, apresentamos e analisamos os resultados da investigação realizada, de acordo com os objetivos definidos, tendo como orientadores os resultados obtidos nas entrevistas semiestruturadas e nos questionários aplicados aos professores de Inglês das AEC do 1CEB e aos professores do 2CEB. Por fim, realçamos os aspetos que nos permitirão uma interpretação adequada e respetivas conclusões.

A organização da apresentação e discussão dos dados remete-nos para uma estrutura que está influenciada pelo percurso metodológico e, sobretudo, pela organização dos questionários, os quais pretendem dar resposta às questões e objetivos formulados neste trabalho. Assim, começamos por detalhar alguns das questões essenciais que resultaram da análise das entrevistas exploratórias. De seguida, organizamos este capítulo tendo por base os tópicos que resultaram da construção dos questionários.

4.1. Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas foram elaboradas com o objetivo de recolher informações pertinentes para a elaboração dos inquéritos, neste sentido consideramos como exploratórias no processo de investigação, pois permitiu-nos, por um lado, confirmar algumas problemáticas do estudo, e, por outro, abrir o leque de temáticas pertinentes a detalhar na investigação. De um modo geral nas quatro entrevistas realizadas os dados foram de encontro ao que está estabelecido pelo ME. Contudo, verificou-se algumas discrepâncias entre as respostas e os documentos oficiais do Agrupamento, nomeadamente no que respeita à articulação e ao trabalho colaborativo. Através das entrevistas “podemos obter material precioso (...) e muitas vezes consolidar as respostas obtidas nos inquéritos” (Bell, 2002, p.118).

Após a realização das entrevistas deparamo-nos com três preocupações que são transversais às quatro entrevistas:

Considero importante a aprendizagem da Língua Inglesa (LI), principalmente no 4.º ano, pois serve de rampa de lançamento para o 5.º ano. (Ent_01_AEC)

Gosto do que faço, porém sinto-me desmotivada devido ao fato de encararem as AEC de forma lúdica e não como uma disciplina cuja aquisição de competências são de crucial importância para a aprendizagem dos alunos, quer no 1.º, quer no 2.º Ciclo. (Ent_02_AEC)

Preocupa-me o facto de todos os alunos não terem inglês de forma linear, ou seja, uns tiveram apenas no 3.º e no 4.º ano, outros têm os quatro anos completos e outros com intervalos grandes sem professor. (Ent_01_2CEB)

Assim, numa primeira abordagem, estas entrevistas serviram para perceber que o processo de transição entre níveis de ensino deve ser um aspeto a ter em conta para o sucesso das aprendizagens a realizar ao nível da Língua Inglesa. Este parece-nos ser um pressuposto fundamental para todo o currículo, e que mais uma vez, neste caso concreto, não deixa de transparecer nas perceções dos professores. A questão aqui pode tomar outras proporções, pois os alunos chegam ao 2CEB com níveis diferenciados de trabalho e de competências adquiridas, uma vez que o Inglês, como AEC, tem um carácter facultativo, proporcionando trajetos de aprendizagem muito diferenciados.

Para além do carácter facultativo, também percebemos com estas entrevistas haver uma preocupação quanto às metodologias utilizadas na AEC de Inglês, que têm um cariz, eminentemente lúdico, de acordo com as orientações curriculares para esta área e para todas as AEC. Este aspeto do lúdico é, por vezes, associado a menos rigor e empenho por parte dos alunos, o que pode influenciar de forma depreciativa os resultados obtidos em termos de aprendizagem. Este é também um dos aspetos salientados pelos professores do 2CEB, como um fator de dificuldade acrescido ao trabalho que pretendem desenvolver, pois as crianças parecem estar habituadas a práticas pouco sistematizadas de estudo, que não ajudam a criar um clima favorável à aprendizagem e a concretizar as atividades previstas.

Assim, de forma resumida, podemos dizer que as perceções dos professores do 1.º e do 2.º Ciclo têm em comum o facto de não existir homogeneidade entre os conhecimentos adquiridos nas AEC de Inglês, assim como não fazer parte do currículo.

Outra das questões fundamentais que surgiram no âmbito destas entrevistas exploratórias diz respeito aos processos de articulação entre o 1.º e o 2.º Ciclo. Aqui verificamos, se pode haver consensos quanto à pertinência dos pressupostos da articulação, que há diferenças substanciais entre os agrupamentos quanto às formas de concretizar essa articulação. Podemos encontrar contextos onde há a preocupação de conhecer as atividades que estão a ser realizadas no âmbito das AEC, no sentido de as incorporar e adequar aos processos concretizados no

2CEB. Pode haver também a preocupação de acompanhar e até orientar essas atividades para determinadas estratégias que possam ser uma mais-valia na aprendizagem do Língua Inglesa, como se pode comprovar pelas respostas destes professores:

Neste Agrupamento há a preocupação em saber o que os colegas das AEC estão a fazer, o tipo de trabalho que está a ser efetuado, no sentido de dar opinião sobre algum tema ou estratégia. (Ent_02_2CEB)

Fazemos duas reuniões por período, mas se for necessário fazemos mais. (Ent_02_2CEB)

Assim, em síntese, no Agrupamento descrito, nestas entrevistas é perceptível que existe trabalho colaborativo entre os professores de ambos os Ciclos, bem como uma articulação efetiva. Contudo, o inverso também acontece como podemos verificar pela afirmação seguinte:

Só não há uma maior articulação e trabalho colaborativo devido à má distribuição da carga horária (nem sempre podemos estar todos presentes para reuniões no Agrupamento) e também alguma falta de vontade dos professores das AEC (devido às condições precárias de trabalho, acham que não vale a pena o esforço), logo não há grande feedback do 1.º para o 2.º Ciclo e vice-versa. (Ent_01_2CEB)

A acreditar no excerto de texto que acabamos de apresentar, a articulação entre Ciclos não acontece devido a diversos fatores que dificultam a sua efetiva concretização. Desde logo porque os Agrupamentos, na sua organização, não criam condições para que haja espaços e tempos para discutir e planificar essa articulação. Depois também se fala, eventualmente, numa “falta de vontade” dos professores da AEC de Inglês, como se o assunto não fosse uma questão de responsabilidade profissional. Acredita-se mais na explicação seguinte, que identifica o estatuto profissional e contratual destes professores das AEC como precário e como eventual razão para o desinvestimento destes professores. Estas condicionantes remetem para a falta de um esforço coletivo que faça ponderar as questões de articulação entre Ciclos, no domínio da aprendizagem da Língua Inglesa.

4.2. Inquéritos – Professores de AEC de Inglês do 1.º Ciclo

Dos questionários entregues a um universo de 68 professores, 38 são professores da AEC de Inglês do 1.º Ciclo e 30 são professores do 2.º Ciclo. Responderam na íntegra 55 professores, isto é, 80,8%, sendo a análise de dados estatísticos referente a este valor.

Dos 38 professores de AEC de Inglês do 1.º Ciclo, 29 responderam ao questionário, distribuídos pelos Agrupamentos como mostra o Gráfico 1.

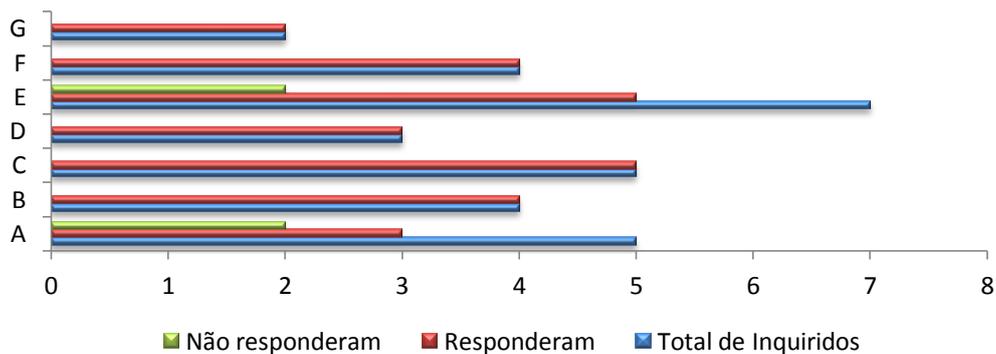


Gráfico 1. Número de inquiridos por Agrupamentos de Escolas (AEC de Inglês)

Dos inquiridos cinco são do sexo masculino e 24 do sexo feminino, constatando-se que a maioria são mulheres. A grande maioria de idades, predominante, está abaixo dos 40 anos, sendo que 11 têm menos de 30 anos e 13 estão na faixa etária dos 31 aos 39, contando-se apenas quatro professores numa faixa etária superior e um que não respondeu à questão (Gráfico 2.). Pela análise destes dados verifica-se que os professores que trabalham em AEC são profissionais em início de carreira o que corrobora a precaridade da profissão. O posicionamento remuneratório obedece ao disposto no artigo 26.º da Lei n.º 55-A/2010, de 31 de dezembro, expressamente mantido em vigor pela Lei n.º 64-B/2011, de 30 de dezembro, e corresponde a 1.201,48€, valor base de referência para um horário completo de 35 horas semanais, sendo que os horários em AEC variam normalmente entre 6 e 15 horas semanais.

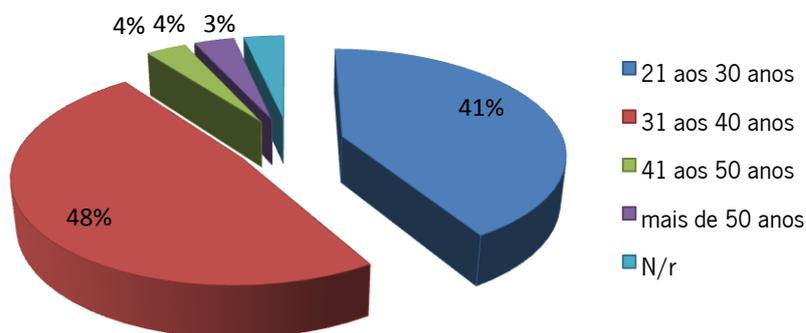


Gráfico 2. Idade dos inquiridos (AEC de Inglês)

No que respeita ao grau académico a grande maioria dos inquiridos é portadora de uma licenciatura. Existem dois professores inquiridos que possuem um curso de especialização e um outro com o grau de mestre (Gráfico 3.).

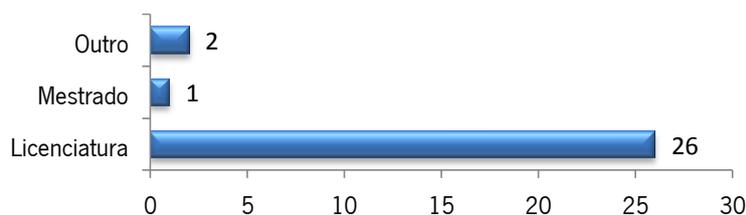


Gráfico 3. Grau académico dos inquiridos (AEC Inglês)

Quanto à habilitação profissional podemos encontrar um leque bastante variado de qualificações, como podemos ver no gráfico seguinte (Gráfico 4.). O grupo de recrutamento com maior representação é o de Português/Inglês. Esta multiplicidade de qualificações corresponde ao leque alargado de possibilidades reconhecidas pelo despacho, nos termos do Artigo 9.º do Despacho n.º 14 460/2008, de 26 de maio, que regulamenta as habilitações necessárias para o desempenho de técnico especializado (professor de AEC). Os dados corroboram a ideia que quem procura as AEC não o faz por opção mas por necessidade.



Gráfico 4. Habilitação profissional dos inquiridos (AEC Inglês)

Relativamente à situação profissional dos 29 professores, 24 afirmam ser contratados e cinco não responderam. Tendo em conta o despacho que regulamenta os concursos para a contratação de professores de AEC, nos termos do n.º 2 do artigo 46.º da Lei n.º 64-B/2011, para recrutamento de técnicos, na modalidade de contrato de trabalho por tempo determinado a tempo parcial. Por este motivo podemos afirmar que todos os professores são contratados como técnicos superiores, com contrato a termo (Gráfico 5.).

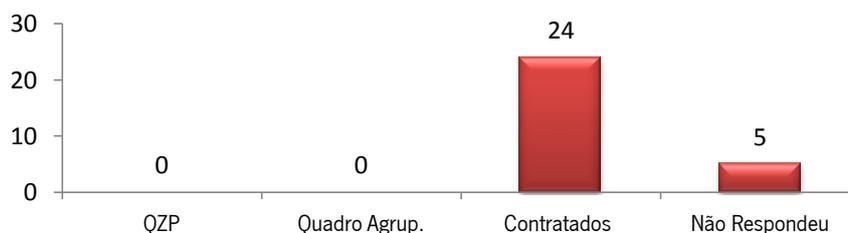


Gráfico 5. Situação profissional dos professores de AEC de Inglês

O tempo de serviço mostra que a maioria tem menos de sete anos de tempo de serviço na carreira e nenhum têm mais de 3 anos de serviço no agrupamento, os restantes não responderam (Gráfico 6.). Destes dados podemos estranhar o número elevado de professores que não responde a esta questão. Não temos à partida, qualquer perceção acerca dos motivos que levaram os professores a proceder desta forma, contudo levando em linha de conta apenas os professores que responderam, podemos verificar que estamos em presença de professores com poucos anos de serviço, o que nos leva a inferir, tratar-se de profissionais em início de carreira, à procura de saídas profissionais, e, eventualmente, com pouco experiência na prática pedagógica.

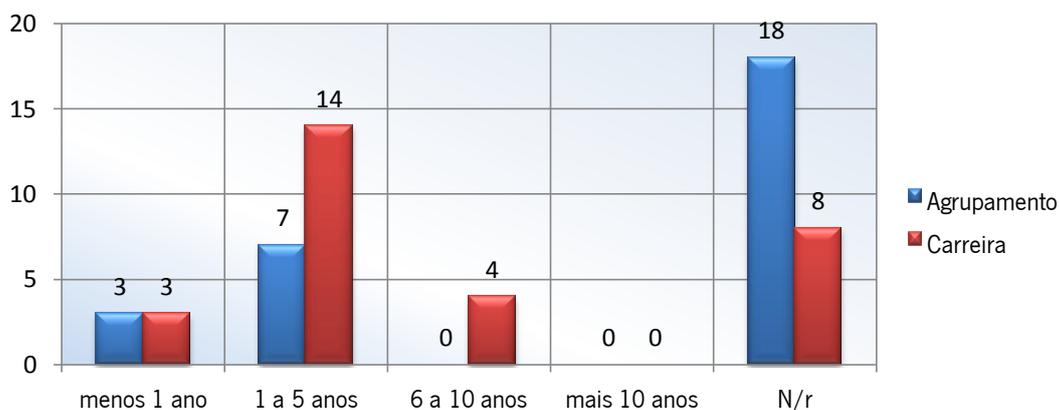


Gráfico 6. Tempo de Serviço dos professores de AEC de Inglês

4.2.1. Orientações Curriculares para o Ensino do Inglês no 1CEB

Relativamente às Orientações Curriculares para o ensino do 1.º e 2.º Ciclos, à questão referente às Orientações Curriculares do ME apenas dois elementos mencionaram desconhecer (Gráfico 7.). Na opinião dos professores que conhecem as Orientações Curriculares do ME para o Ensino do Inglês no 1.º Ciclo, consideram-nas adequadas, seguindo-as para a planificação das

suas aulas. Contudo, acham-nas pouco pormenorizadas e um pouco extensas. É nesse sentido que se encontra uma resposta de um professor quando diz que “são adequadas, mas não passa disso mesmo, orientações, e acabam por não ter grande impacto nas AEC” (Quest_09_AEC).

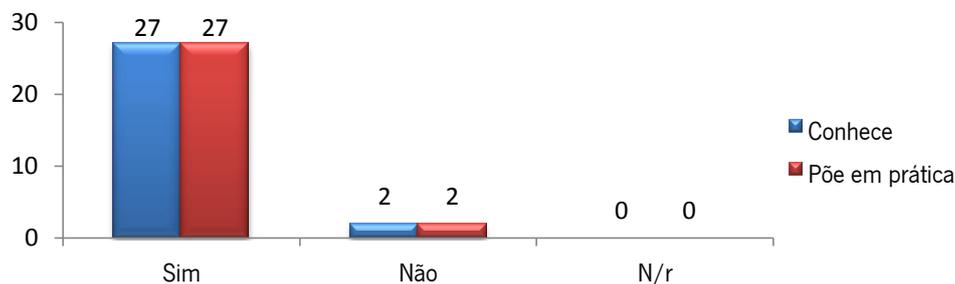


Gráfico 7. Orientações Curriculares do ME para o ensino do Inglês no 1.º Ciclo

Na planificação do seu trabalho, apesar de seguirem estas orientações, também seguem outras, tais como: as do programa do 2.º Ciclo, as orientações do British Council, o livro da autoria de Sandie Mourão, intitulado “English in the primary school”, formações promovidas pela Direção Geral de Educação (DGE), para além de terem em conta a planificação dos PTT e os temas a serem abordados no 1.º Ciclo.

Quanto ao número de horas semanais dedicadas a esta área, sabemos que temos uma imposição legal que estabelece para o 1.º e 2.º ano dois tempos de 45 minutos por semana, e para o 3.º e 4.º, três tempos de 45 minutos. Assim, as opiniões divergem bastante quanto ao tempo destinado à AEC de Inglês. Do total de respostas, 16 professores não acham suficientes e 13 acham que é suficiente. Na justificação para a necessidade de haver mais horas os professores apontam o facto de “o tempo não ser suficiente para a aquisição, mobilização e sistematização efetiva de conhecimentos” (Quest_09_AEC). Em discordância estão os professores que consideram suficiente, como referem, dado o “caráter lúdico” (Quest_18_AEC), “a idade dos alunos e o tempo passado na escola” (Quest_20_AEC) e até mesmo que “no 3.º e 4.º ano é suficiente para fazerem uma aprendizagem de qualidade” (Quest_11_AEC).

4.2.2. AEC de Inglês no 1CEB

Nesta parte do inquérito, a primeira questão sobre os materiais a que não têm acesso e que consideram necessário para a lecionação da língua as opiniões são bastante heterogéneas e vão desde a necessidade de adoção de um manual, à falta de materiais audiovisuais ou de quadro interativo, até ao facto de considerarem que os materiais são suficientes. A justificação

para a necessidade de materiais a que não têm acesso prende-se com uma multiplicidade de fatores, entre os quais destacamos, segundo as opiniões dos professores: “permitir alargar o leque de estratégias” (Quest_04_AEC), “um manual para uniformizar o ensino de Inglês” (Quest_20_AEC) e ainda que “com o manual evitam-se as fotocópias” (Quest_18_AEC), pelas respostas dadas, podemos dizer que os professores defendem o uso de um manual para todos tenham acesso de igual modo, ao nível dos conteúdos, no ensino da Língua Inglesa.

Quanto à questão sobre o reconhecimento que é atribuído à área da AEC de Inglês, em primeiro lugar surgem os alunos como sendo o grupo que mais se manifesta e reconhece a importância do papel desta AEC. Na perceção dos professores de AEC de Inglês, seguem-se os professores titulares de turma, os pais e só depois a comunidade escolar/agrupamento. Os professores de AEC têm esta perceção “através do diálogo e manifestações da escola” (Quest_27_AEC), “nas atitudes dos alunos” (Quest_11_AEC), “através da motivação dos alunos e apoio dos professores titulares” (Quest_25_AEC), e pelo “interesse dos alunos nas atividades” (Quest_21_AEC). Tivemos conhecimento que no Agrupamento E, devido ao facto das AEC serem de cariz facultativo, o que leva os alunos a faltarem com alguma frequência, criaram um documento denominado “Declaração de inscrição/compromisso de honra”, com a finalidade de imprimir mais seriedade a estas atividades. (anexo 9).

É interessante verificar que os professores escolhem as crianças como sendo aqueles que mais valorizam o seu trabalho. Seria suposto haver aqui um maior reconhecimento e importância atribuída à aprendizagem do Inglês por parte dos pais, atendo à sua pertinência para as relações sociais e profissionais no mundo atual. Isto pode ser interpretado pelo facto destes professores não terem nas dinâmicas das escolas muitos momentos para interagirem com os pais e, por isso, não terem, de algum modo, a possibilidade de fazer uma certa pedagogia para a importância das aprendizagens realizadas ao nível desta AEC. Uma outra razão pode ser encontrada na relativização que os pais podem fazer quanto à eficácia das AEC, eventualmente consideradas na estrutura curricular, como uma oferta complementar que cumpre outras funções, como seja a manutenção das crianças na escola, a sua socialização, a promoção de atividades com preocupações eminentemente lúdicas.

Ao nível colaborativo, na relação de trabalho, apenas um professor respondeu que a relação de trabalho não é satisfatória, todos os outros consideram-na muito satisfatória. Este trabalho colaborativo entre professores de AEC prende-se com o facto de existir um grande espírito de ajuda e equipa entre os professores de AEC, sendo frequente a troca de ideias,

informações e matérias. “O facto de estarmos todos na mesma situação” (Quest_20_AEC), “todos queremos cooperar e desempenhar um bom trabalho” (Quest_22_AEC)

Já na relação com os docentes de 2.º Ciclo, as expressões utilizadas denotam um desconhecimento total dessa realidade ou uma relação circunstancial que se manifesta na presença de reuniões, pelo que se depreende, sem grandes repercussões práticas visíveis. Assim, é de esperar perante este tipo de resposta que o trabalho colaborativo seja diminuto. Eis algumas das respostas mais frequentes que ajudam a caracterizar essa relação ou ausência da mesma: “não conheço os professores do 2.º ciclo” (Quest_03_AEC), “a interação é reduzida” (Quest_04_AEC), “não os conheço” (Quest_09_AEC), “apenas nos encontramos nas reuniões” (Quest_14_AEC).

4.2.3. Articulação com o Ensino do Inglês no 2CEB

Na quarta e última parte do inquérito, numa primeira questão pretendíamos aferir qual a importância dada a este assunto, tendo a maioria dos inquiridos respondido que era muito importante, seguindo-se a opção de que é importante e, por último, três professores que a consideraram pouco importante.

Uma primeira ideia que ressalta da análise das respostas dos professores relaciona-se com a identificação das temáticas trabalhadas na AEC de Inglês. Assim, os professores do 2CEB podem, para desenvolver o seu trabalho, terem como referência os conteúdos e as atividades da AEC de Inglês. Isto pode permitir desenvolver uma aprendizagem em continuidade e que permita dar significado ao que os alunos aprendem. Está em causa proceder a uma transição de nível progressivo e sem ruturas nas propostas apresentadas pelos professores do 2CEB. Tudo isto pode ser uma mais-valia na qualidade e no incentivo da aprendizagem da língua inglesa. Para corroborar estas ideias transcrevemos a seguir algumas das frases que julgamos significativas.

Permite aos professores do 2.º Ciclo saber quais os temas trabalhados e também para colmatar dificuldades na aquisição das aprendizagens. (Quest_21_AEC)
Promover/dar continuidade do trabalho no 2.º Ciclo. (Quest_23_AEC)
Para a aprendizagem ser progressiva e não repetitiva. (Quest_25_AEC)
Promover a aprendizagem, logo uma melhor transição e incentivar a aprendizagem da língua inglesa. (Quest_07_AEC)

Quanto ao que mudaria no ensino de Inglês no 1.º Ciclo as sugestões apresentadas pelos docentes para cada um dos três níveis constam no quadro seguinte (Quadro 3.).

Quadro 3. Considerações sobre o que mudariam no ensino de Inglês no 1CEB

Organizacional	Aumento da carga horária. (Quest_22_AEC)
	Aulas ministradas não só ao fim do dia mas ao longo do dia. (Quest_17_AEC)
	Existir legislação que tornasse o Inglês obrigatório. (Quest_27_AEC)
	Colocação dos professores pelo ME (com os mesmos direitos e salários que no ensino generalizado). (Quest_14_AEC)
Curricular e pedagógico	Existir uma planificação única para todos os agrupamentos promovendo um ensino mais organizado e sistematizado. (Quest_09_AEC)
	Adoção de um manual para uniformizar o ensino do Inglês. (Quest_29_AEC)
	Definir os conteúdos a lecionar a cada ano de escolaridade. (Quest_07_AEC)
	Devia ser integrada no currículo e não opcional. (Quest_25_AEC)
Articulação com o 2.º ciclo	Maior interdisciplinaridade (Quest_03_AEC)
	Maior interação com os professores do 2.º Ciclo. (Quest_12_AEC)
	Reestruturar horários para promover a articulação. (Quest_13_AEC)
	Promover tempos letivos para facilitar/melhorar a partilha de materiais para um melhor planeamento das atividades a desenvolver em conjunto. (Quest_14_AEC)
	Existir trabalho colaborativo entre os colegas de ambos os ciclos para terem acesso às informações relativamente ao trabalho desenvolvido, nomeadamente aos alunos que manifestam dificuldades ao nível da LE. (Quest_04_AEC)

Relativamente à última questão, onde se pediam sugestões/ideias para reflexão, no sentido de melhorar o ensino do Inglês, as respostas com maior incidência abordaram o facto de que o Inglês deveria ser obrigatório, a importância da adoção de um manual, o aumento do número de horas semanais, a frequência de formações direcionadas para este nível de ensino e os professores terem obrigatoriamente licenciatura em ensino de Inglês.

4.3. Inquéritos – Professores de Inglês do 2.º Ciclo

Dos 30 professores de Inglês do 2.º Ciclo, 26 responderam ao questionário, distribuídos pelos sete agrupamentos, como mostra o Gráfico 8.

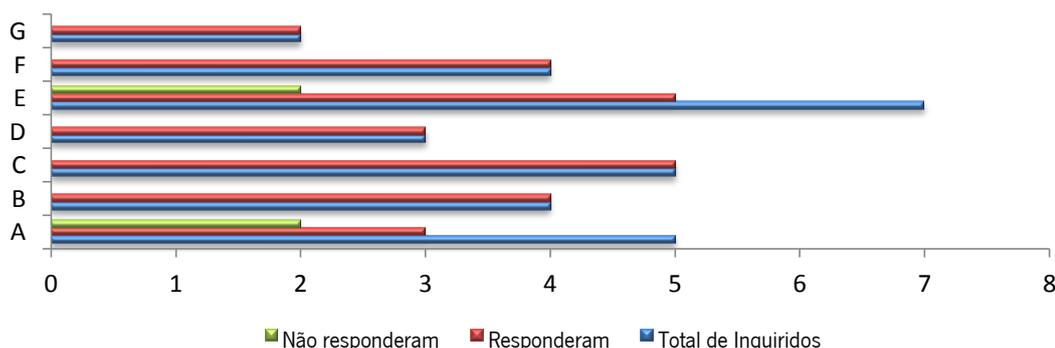


Gráfico 8. Inquiridos por Agrupamento (Professores do 2CEB)

Dos inquiridos, três são do sexo masculino e 23 do sexo feminino. Observamos que continuamos a trabalhar no feminino, quando dizemos os professores deveríamos dizer as professoras. As idades variam entre os 31 e os 59 anos, sendo que 12 têm menos de 40 anos, 8 têm idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e 6 têm mais de 50, todos os inquiridos responderam à questão (Gráfico 9.).

Destes dados podemos depreender que estamos com um corpo docente relativamente heterógeno quanto às idades. Contudo verificamos que não há professores na faixa etária dos 20 aos 30 anos, o que nos remete para o facto de nos últimos anos o acesso aos quadros do ME ter sido praticamente nulo. Depois temos cerca de 46% de professores na faixa etária dos 31 aos 40 anos, encontrando-se todos os outros acima dos 40 anos, o que perfaz uma percentagem de 54%, ou seja, 14 dos inquiridos.

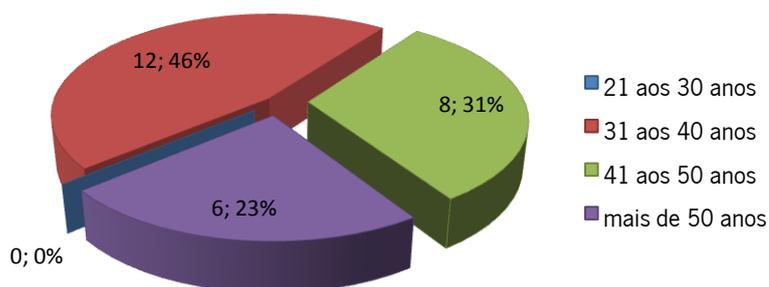


Gráfico 9. Idade (Professores do 2CEB)

No que respeita ao grau académico a grande maioria dos inquiridos refere possuir apenas uma licenciatura, condição necessária para o exercício da atividade profissional. Há, assim, dois professores que possuem, para além da licenciatura, o grau de mestre (Gráfico 10.). Neste aspeto, podemos considerar que, sendo a licenciatura o grau exigido para o desempenho profissional e não havendo outros incentivos, para além da valorização pessoal, académica e curricular, estes números são perfeitamente expectáveis.

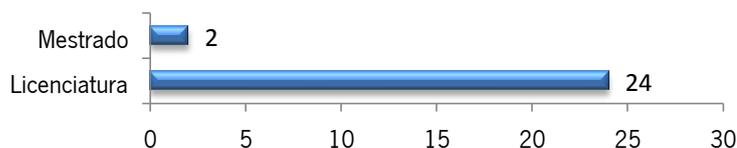


Gráfico 10. Grau académico

Quanto à habilitação profissional podemos encontrar um leque relativamente variado,

como podemos ver no gráfico seguinte (Gráfico 11.), sendo, no entanto, a licenciatura em Português/Inglês a mais representativa, logo seguida da licenciatura em ensino de Inglês. Do nosso ponto de vista, são dados relativamente expectáveis, pois encontramos já um leque considerável de indivíduos que obteve a sua habilitação profissional direcionada para o desempenho docente. Ainda assim, há outras proveniências académicas, que não apontariam inicialmente para a docência. Esta é uma situação que, como sabemos, já não pode acontecer atualmente, uma vez que a habilitação profissional para o ensino apenas se pode obter por cursos específicos, enquadrados pelos Decreto-Lei n.º 43/2007, que define a qualificação profissional para a docência.

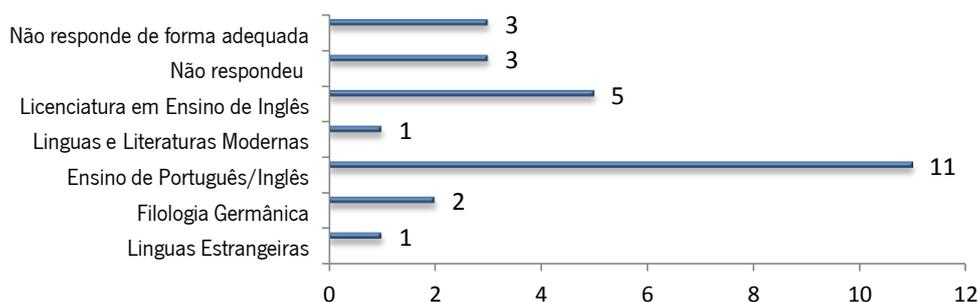


Gráfico 11. Habilitação profissional (Professores 2CEB)

Relativamente à situação profissional, dos 26 professores inquiridos, sete são contratados e 19 pertencem ao quadro do agrupamento (Gráfico 12.). Aqui podemos verificar que se trata de um corpo docente relativamente estável, pois temos cerca de 73% que têm um vínculo ao Agrupamento onde trabalham. É notório também o facto de que os professores contratados têm idades que oscilam entre os 31 e os 40 anos, uma vez que para efeitos de vinculação os últimos concursos ocorreram em 2006.

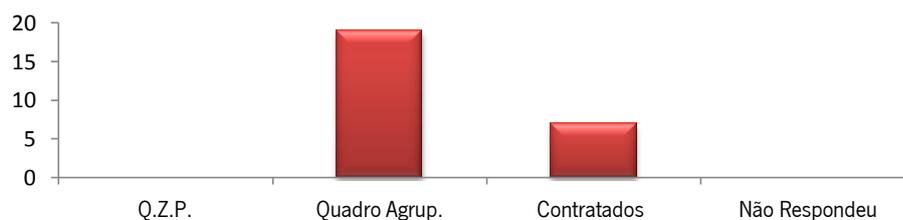


Gráfico 12. Situação profissional (Professores 2CEB)

O tempo de serviço na carreira mostra que apenas 4 professores têm até 9 anos de serviço, com 10 ou mais anos existem 20 professores e dois não responderam. Quanto ao

tempo de serviço no agrupamento com menos de 3 anos apenas existem 8, tendo os restantes um tempo de serviço superior (Gráfico13.). Destes dados podemos constatar que um grande número de docentes tem já grande experiência no desempenho das suas funções, 13 ou mais anos de carreira.

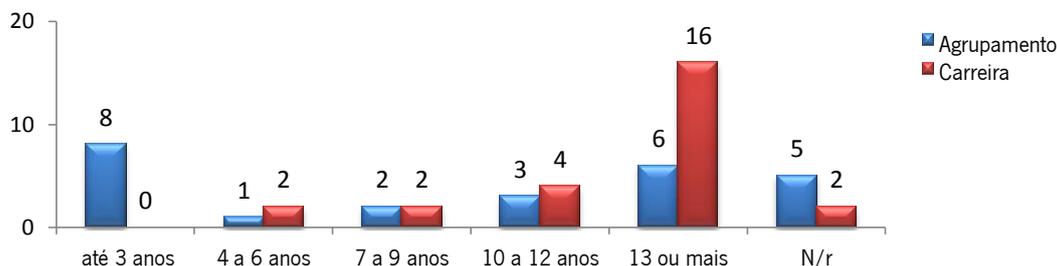


Gráfico 13. Tempo de serviço (Professores 2CEB)

4.3.1. Orientações Curriculares para o Ensino do Inglês no 1.º e 2.ºCEB

No que concerne às Orientações Curriculares para o ensino do 1.º Ciclo, 21 professores afirmam conhecer as orientações, quatro dizem que não e um não respondeu (Gráfico 14.).

Dos docentes que responderam afirmativamente a esta questão surgem várias opiniões:

Trabalham-se demasiados conteúdos, especialmente no 1.º e 2.º ano. (Quest_22_2CEB)

Muito boas, coerentes e consistentes. (Quest_17_2CEB)

São suficientes/satisfatórias... (Quest_02_2CEB)

Adequadas uma vez que são orientações. (Quest_03_2CEB)

São pouco ambiciosas. (Quest_24_2CEB)

Muito gerais e ambiciosas, pois é lúdico. (Quest_26_2CEB)

Para o 3.º e 4.º ano são pouco exigentes (...) praticar mais a escrita. (Quest_06_2CEB)

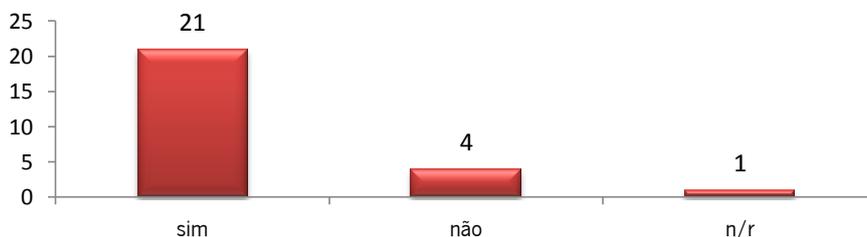


Gráfico 14. Conhecimento das orientações curriculares do ME para o ensino do Inglês no 1CEB

Estas opiniões são um tanto divergentes o que pode indiciar um certo desconhecimento da realidade. Visto esta ser uma atividade lúdica, a afirmação de “serem pouco ambiciosas” (Quest_24_2CEB) não se enquadra neste tipo de ensino. Se o conhecimento sobre as orientações fosse efetivo a afirmação não daria lugar à afirmação seguinte: “Para o 3.º e 4.º ano

são pouco exigentes (...) praticar mais a escrita” (Quest_06_2CEB), uma vez que a primazia neste nível é focada para a oralidade.

Na segunda questão, 25 dos 26 professores afirmam planificar o seu trabalho seguindo o programa de Inglês para o 2.º Ciclo. Destes, 11 planificam ainda seguindo outras orientações tais como: as do grupo de Inglês, as do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, as Competências do Ensino Básico, isto tendo ainda em conta o manual adotado na escola e o meio onde a escola está inserida.

Quanto à carga horária definida para a disciplina, 22 dos docentes consideram que não é suficiente, três acham que é suficiente e um não respondeu. A justificação dada prende-se com três fatores: o facto de ser necessário mais tempo para consolidar e reforçar os conteúdos; não ser possível respeitar os diferentes ritmos dos alunos e o programa ser extenso aliado a turmas numerosas. Os três docentes que consideram a carga horária ser suficiente dizem que se adequa ao programa a cumprir.

À questão sobre a escolha do manual adotado e se tiveram em conta, ao fazer a seleção, as aprendizagens desenvolvidas nas AEC no 1.º Ciclo, 16 afirmam que sim, 9 que não e um não respondeu. As respostas sobre de que forma o fizeram são as seguintes:

Apenas tivemos em conta o programa de 5.º ano. (Quest_17_2CEB)

O historial de aprendizagem do 1.º Ciclo não é contínuo/consistente (...), quase se começa do zero. (Quest_19_2CEB)

Tivemos por base as orientações para o 1.º Ciclo. (Quest_08_2CEB)

Consideramos os conteúdos lecionados no 1.º Ciclo. (Quest_05_2CEB)

A unidade inicial do manual é a revisão dos conteúdos abordados no 1.º Ciclo. (Quest_01_2CEB)

Consideramos a articulação feita com os colegas das AEC. (Quest_02_2CEB).

Nesta questão também existe uma grande disparidade relativamente aos aspetos que consideraram para a seleção do manual. Daqui podemos perceber que há Agrupamentos em que as AEC funcionam mal, isto é, como o historial dos alunos que chegam ao 5.º ano é bastante díspar, esses conhecimentos não são levados em consideração. Por outro lado existem Agrupamentos que consideram os conhecimentos anteriormente adquiridos, a articulação feita com os professores de AEC e as orientações para o 1.º ciclo, e tentam ajustar da melhor forma a escolha do manual, como, por exemplo, um que incluía uma “revisão dos conteúdos abordados no 1.º Ciclo” (Quest_01_2CEB).

4.3.2. Atividades de Inglês no 2CEB

A terceira parte do inquérito aborda as atividades de Inglês no 2.º Ciclo e numa primeira questão pretendíamos saber quais os materiais a que não têm acesso e que consideram necessários para a leção da língua. As necessidades mais referidas são o acesso à internet, acesso a documentos autênticos utilizados no dia-a-dia dos ingleses, salas com condições de projeção e gravadores de áudio. A visualização é indispensável assim como a necessidade de os alunos se ouvirem e ouvirem nativos da língua. Isto porque o contacto com a realidade inglesa é de máxima importância, tanto a nível de vocabulário como a nível da cultura e tradições inglesas.

Na segunda questão, era pedido aos professores que classificassem os alunos face aos seguintes critérios apresentados no quadro 4. Pela análise da frequência a motivação/ interesse é a característica mais importante daí que um bom funcionamento das AEC propicie uma maior motivação e interesse pela aprendizagem da língua.

Quadro. 4. Classificação dos alunos com base nos critérios definidos

	1	2	3	4	5	6	7	N/r
Comportamento	0	0	1	7	2	6	9	1
Autonomia	0	1	3	5	2	4	10	1
Motivação/ interesse	0	0	0	2	4	6	13	1
Empenho e persistência	0	0	2	0	4	9	10	1
Cooperação e entajuda	1	0	1	4	6	5	8	1
Qualidade do trabalho realizado	0	0	1	1	2	10	11	1
Resultados das aprendizagens	0	0	0	2	3	9	11	1

4.3.3. A articulação da aprendizagem de Inglês entre as AEC e o 2CEB

Na última parte do inquérito surgem as questões relativas à articulação entre o 1.º e o 2.º Ciclo. Numa primeira questão pretendíamos aferir até que ponto a motivação e a predisposição para a aprendizagem no 2.º Ciclo é influenciada pela frequência das AEC no 1.º Ciclo e nesta questão as respostas são praticamente unânimes.

Uma primeira ideia refere-se com o facto de se considerar que o carácter lúdico da AEC de Inglês traz consequências nefastas para a necessidade de sistematizar o estudo. Consideram os professores que as crianças interiorizaram, de alguma forma, que o estudo de Inglês não exige trabalho, rotinas e esforço. Veja-se a este propósito o que nos diz um professor: “Os alunos

quando chegam ao 2.º Ciclo pensam que não é necessário estudar, tal como no 1.º Ciclo, logo não têm hábitos de trabalho e começam a ter dificuldades” (Quest_10_2CEB).

Entende-se, assim, que a perspetiva defendida para a organização da AEC de Inglês é prejudicial e potencializadora de dificuldades no início do 2.º Ciclo, no que diz respeito à aprendizagem do Inglês. O principal alvo dessas críticas prende-se com o carácter lúdico das atividades desenvolvidas, levando a criança, pelo que se depreende, a ter uma atitude pouco favorável para a aprendizagem no 2.º Ciclo, tal como ela é concebida pelos professores. Isto mesmo se depreende da seguinte afirmação: “O carácter lúdico no 1.º Ciclo é uma barreira ao 2.º Ciclo” (Quest_22_2CEB).

Sobre esta questão fica por apurar, de forma detalhada, o que entendem os professores do 2.º Ciclo acerca dos processos de ensino e aprendizagem mais adequados para a aprendizagem do Inglês. Poder-se-ia, eventualmente, considerar que seria o contrário de tudo o que não é lúdico, no sentido em que esta perspetiva não cria hábitos rigorosos de estudo e responsabilidades perante o trabalho escolar. Contudo, consideramos que não será, certamente, assim, mas também não temos dados que nos levem a descrever as características desejadas desses processos. O que podemos dizer, e os dados corroboram isso, é que os professores do 2CEB consideram que a AEC de Inglês deveria deixar de ser facultativa. Logo aqui, segundo os professores, poderíamos ter ganhos ao nível da sistematização e do assumir de responsabilidades perante o trabalho e o estudo nesta área de conhecimento. Também podemos acrescentar que, sem negar o carácter lúdico da aprendizagem, esta não se deveria resumir a este tipo de estratégia ou conceção dos processos de ensino e aprendizagem. Desta forma poder-se-iam evitar os problemas que os professores dizem sentir quando recebem os alunos vindos do 1CEB.

O que nos apraz registar é que estas, supostas, duas visões podem e devem ser compatíveis, no sentido de fomentar comportamentos para diversos tipos de atividades que enriqueçam o crescimento e desenvolvimento da criança. A questão está em trabalhar no sentido de conciliá-las para que ambas contribuam para o sucesso e bem-estar das crianças. Neste sentido, parece-nos que algo mais pode ser feito tanto pelos professores de AEC de Inglês, como pelos professores do 2.º Ciclo de Inglês. Por isso há a absoluta necessidade de articulação entre estes dois níveis de aprendizagem, instituídos no sistema educativo português.

Na segunda questão sobre se a frequência das AEC no 1.º Ciclo influencia o rendimento académico no 2.º Ciclo, também a grande maioria assinalou respostas afirmativas, tendo em

conta o vocabulário que adquirem ao longo dos anos. Contudo, referem que é um vocabulário solto que necessita ser trabalhado e sistematizado. Ao nível fonético também revelam mais conhecimentos, contudo “nem todos os alunos estão ao mesmo nível e há discrepâncias enormes, enquanto uns tiveram dois anos de Inglês outros tiveram quatro, ou seja, as aprendizagens são bastantes díspares” (Quest_11_2CEB).

Relativamente à articulação com o 1.º Ciclo, questionámos sobre a importância dada a este assunto, tendo a maioria dos inquiridos respondido que era importante ou muito importante, apenas um respondeu que era pouco. Os argumentos utilizados são os seguintes:

Para que haja continuidade do trabalho e para que se estabeleçam linhas orientadoras, no sentido de adequar estratégias de ensino para assim atingir as metas estabelecidas para este ciclo. (Quest_01_2CEB)

Existindo uma boa articulação é mais fácil saber quais as potencialidades/dificuldades dos alunos e, desta forma, desenvolver mais eficazmente o trabalho a seguir. (Quest_21_2CEB)

Facultava um melhor entendimento entre professores a nível pedagógico e científico. Dai resultariam benefícios para a aprendizagem da Língua Inglesa. (Quest_02_2CEB)

A articulação seria importante se o inglês no 1.º Ciclo não fosse opcional. Assim, como uns alunos têm e outros não, temos sempre que partir do zero. (Quest_10_2CEB)

Quando confrontados para referir o que mudariam no ensino de Inglês no 1.º Ciclo as sugestões apresentadas pelos docentes para cada um dos três níveis constam do Quadro seguinte (Quadro 5).

Quadro 5. Considerações sobre o que mudaria no ensino do Inglês no 1CEB

Organizacional	Caracter obrigatório e não opcional. (Quest_19_2CEB)
	Aulas ministradas 90 min por semana / Aumento da carga horária. (Quest_06_2CEB)
	Os docentes deviam ter obrigatoriamente formação em ensino de Inglês (Quest_06_2CEB)
	Existir uma coordenação mais frequente e orientada. (Quest_16_2CEB)
	Colocação dos professores pelo ME a nível nacional. (Quest_10_2CEB)
Curricular e pedagógico	Não ter caráter lúdico, logo dar mais atenção à competência escrita. (Quest_01_2CEB)
	Adoção de um manual para uniformizar o ensino do Inglês. (Quest_25_2CEB)
	Devia ser integrada no currículo. (Quest_26_2CEB)
	Criar uma planificação/ manual para todos os professores lecionassem os mesmos conteúdos. (Quest_19_2CEB)
Articulação com o 1.º ciclo	As reuniões de articulação deviam ser feitas com mais frequência. (Quest_16_2CEB)
	As planificações deveriam ser elaboradas em conjunto (trabalho colaborativo) (Quest_08_2CEB)
	Necessidade de espaços e tempos comuns para os professores de ambos os ciclos fazerem articulação de conteúdos, atividades, estratégias e modalidades comuns de atuação. (Quest_03_2CEB)
	As orientações deviam ser dadas pelo departamento de línguas. (Quest_17_2CEB)

Na última questão, relativamente ao que seria necessário fazer para melhorar a articulação entre o 1.º e o 2.º Ciclos, ao nível da aprendizagem da Língua inglesa, nesta questão foram variadas as sugestões apresentadas:

Haver responsabilidades e orientações claramente atribuídas. (Quest_19_2CEB)
Participação dos docentes das AEC nas reuniões de departamento. (Quest_16_2CEB).
Existir articulação efetiva entre ciclos. (Quest_09_2CEB).
Criar espaços nos horários para as reuniões de articulação. (Quest_07_2CEB)
Haver um programa do 1.º Ciclo e reformular o do 2.º Ciclo a partir do 1.º Ciclo para que possa existir uma articulação efetiva. (Quest_01_2CEB)
Se o Inglês no 1.º Ciclo tivesse caráter obrigatório a articulação seria feita com seriedade. (Quest_10_2CEB).

Das sugestões apresentadas, os aspetos que mais se evidenciam relacionam-se com a necessidade de existir uma articulação efetiva entre os níveis de ensino e o regime de frequência das aulas que deveria passar a ter um caráter obrigatório. Julgamos que em determinados Agrupamentos a articulação entre ciclos parece não ser encarada com a seriedade que esta questão merece, tendo em conta o interesse dos fins pretendidos. De facto, consideramos que, a articulação só existe no papel, não tendo qualquer influência na prática. Isto comprova os dados apresentados no relatório efetuado pela Relatório final de Acompanhamento (APPI, 2008/2009, pp.8,9) dos quais salientamos que a articulação entre professores de ciclos diferentes continua a apresentar lacunas, apesar de terem consciência de que esta é necessária e importante para a gestão do programa de Inglês. A articulação por vezes é feita sob a forma de conversas informais, onde se partilham informações sobre os alunos, mas raramente existe uma planificação conjunta das atividades.

4.4. Perceções dos professores das AEC e do 2CEB: análise comparativa

Da comparação entre os dois níveis de ensino deparamo-nos com diferenças notórias em praticamente todas as questões abordadas.

Na questão relativa às idades, os docentes da AEC pertencem a faixas etárias mais baixas que os do 2.º Ciclo. Neste ciclo não existe nenhum professor com idade inferior a 30 anos e é na faixa dos 30 aos 40 anos que encontramos a maioria dos inquiridos em ambos os ciclos. Contudo, na AEC de Inglês apenas dois estão acima deste intervalo e no 2.º Ciclo existem 14. Este facto advém, provavelmente, de o trabalho nas AEC ser considerado precário, os salários serem mais baixos, os horários não serem completos e implicar deslocações entre as escolas do

1.º Ciclo do Agrupamento.

No grau académico não existem grandes diferenças, já nas habilitações literárias o leque é mais variado no 1.º Ciclo que no 2.º Ciclo. É de referir que dos professores do 1.º Ciclo detentores do “Certificate of Proficiency in English”, um tem formação inicial em Arquitetura e outro em Ensino de Português. Serão estas as qualificações adequadas para trabalhar numa área específica como é o caso do ensino de Inglês? Contudo, são as reconhecidas pelo Despacho n.º 14 460/2008, que regula as habilitações para trabalhar com a AEC de Inglês, nos termos do Artigo 9.º Nestes caso, torna-se necessário recordar as recomendações da União Europeia para a criação de uma sociedade multilingue, que considera fundamental que os professores possuam uma formação em ensino (Afonso, 2010, p. 15).

Na questão sobre se conhece as Orientações Curriculares para o ensino de Inglês no 1.º Ciclo há quatro professores da AEC e dois do 2.º Ciclo que afirmam não conhecer. Quando questionados sobre que orientações seguem na planificação das suas aulas, ambos dizem seguir outras orientações além destas. Os docentes têm em consideração o meio em que se insere a escola, os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos para os incentivar para a aprendizagem da língua. A maioria dos professores do 2.º Ciclo segue as “do grupo de Línguas (subdepartamento de Inglês) ” (Quest_15_2CEB), as “Competências essenciais do Ensino Básico” (Quest_17_2CEB) e as do “Quadro Europeu de Referências para as Línguas na Europa” (Quest_02_2CEB). Os professores do 1.º Ciclo têm também a preocupação de seguir o “programa do 2.º Ciclo” (Quest_01_2CEB) e as “Orientações para as Competências da Língua Estrangeira” (Quest_09_2CEB). Ambos visam diversificar e adequar métodos de ensino às diferentes realidades.

Os resultados sobre as perceções dos professores no que diz respeito à relação de colaboração profissional que têm com os colegas, tanto com os colegas do mesmo nível de ensino, como com os colegas do outro nível de ensino, são apresentados nos gráficos seguintes. No Gráfico 15 podemos ver a representação das perceções dos professores das AEC sobre o grau de satisfação da relação de colaboração entre os professores do 2.º Ciclo e entre estes e os professores de AEC de Inglês. De forma similar, o Gráfico 16 representa os resultados das perceções dos professores do 2.º Ciclo de Inglês sobre a relação de colaboração profissional entre si e com os professores das AEC. Nestes gráficos a escala de satisfação está representada entre os valores 1 e 7, em que o 1 corresponde a uma colaboração nada satisfatória e o 7 a muito satisfatória.

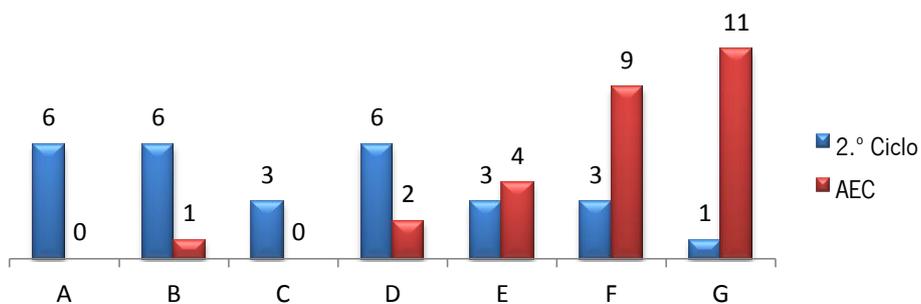


Gráfico 15. Percepções sobre a relação de trabalho colaborativo dos professores de AEC de Inglês

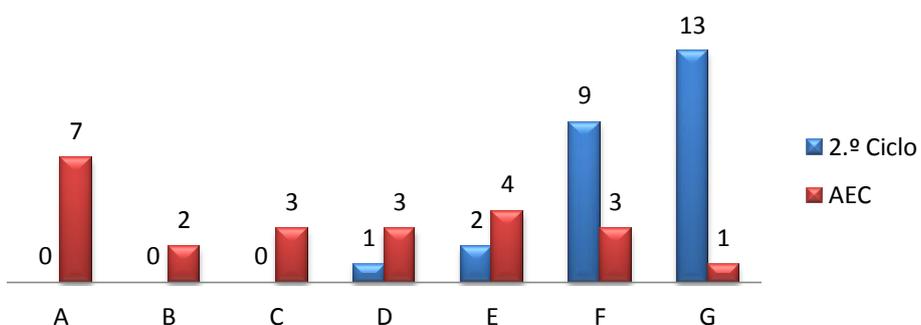


Gráfico 16. Percepções sobre a relação de colaboração profissional dos professores do 2.º Ciclo

Pela análise dos gráficos é notório que o grau de colaboração entre colegas do mesmo ciclo é muito superior à colaboração entre ciclos.

Os colegas do 2.º Ciclo apontam a maioria das respostas como uma relação satisfatória ou a baixo desse valor com os professores de AEC. As razões apontadas são a falta de contacto entre os professores, uma vez que apenas se encontram para as reuniões de articulação. Estas reuniões em determinados agrupamentos acontecem duas vezes por ano, uma no início e outra no final de ano letivo. Noutros casos já acontecem duas vezes por período, o que pode pressupor um trabalho mais consistente. Há ainda situações em que os professores apenas se reúnem com a subcoordenadora de departamento de Inglês e outras em que a articulação é feita por correio eletrónico.

O distanciamento entre professores dos dois níveis de ensino deve-se a vários fatores, descritos pelos mesmos da seguinte forma: “a distância entre as escolas do 1.º Ciclo e o agrupamento” (Quest_20_2CEB), “a rotatividade dos professores das AEC” (Quest_11_2CEB), “a incompatibilidade de horários” (Quest_19_2CEB) e “a articulação ser estabelecida apenas com a subcoordenadora de Inglês do 2.º Ciclo (Quest_04_2CEB). Noutro sentido, no 2.º Ciclo “a proximidade entre colegas facilita a colaboração, discussão e reflexão de variadas temáticas (Quest_20_2CEB) ” e “há partilha de ideias, materiais, experiências, estratégias, atividades,

testes e documentos que são elaborados em conjunto” (Quest_25_2CEB).

Passando agora para a avaliação das competências adquiridas pelos alunos na AEC de Inglês, as opiniões divergem bastante. Os professores do 2.º Ciclo centram as suas respostas na ponderação de “fraco” e de “razoável”, enquanto os professores da AEC estão mais centradas nas ponderações de “razoável” e de “bom”.

A área vocabular é onde os professores da AEC de Inglês denotam que os alunos possuem mais conhecimentos. Mas também valorizam de forma significativa as áreas de “memorização” e “oralidade”. Uma outra competência destacada pelos professores da AEC de Inglês refere-se à “audição”. Neste caso as respostas distribuem-se maioritariamente entre a classificação de “bom” e “muito bom”. Estes professores também classificam como “razoável” e “bom” a aquisição de competências ao nível da “compreensão de palavras e enunciados” e da “leitura de palavras e enunciados”. Os aspetos onde os professores da AEC consideram que os alunos menos conseguem adquirir competências relacionam-se com “reprodução escrita de palavras/enunciados orais” e “escrita de palavras e enunciados”. Contudo, mesmo aqui consideram que o nível de desempenho é “razoável”, sendo praticamente inexistentes frequências ao nível da apreciação “fraco”.

No que diz respeito aos professores do 2.º Ciclo constatam, na “reprodução escrita de palavras/enunciados”, que os alunos se situam num nível “fraco” o que é, na sua perspetiva, relativamente espectável, dada a ludicidade desta área. Pelo contrário os professores de AEC consideram que na “escrita de palavras e enunciados” os alunos apresentam um desempenho “razoável”, tal como podemos verificar no quadro 6.

Quadro 6. Avaliação das competências adquiridas pelos alunos na AEC de Inglês

	AEC				2.º Ciclo			
	F	R	B	MB	F	R	B	MB
Vocabulário (referente aos diferentes temas)	0	2	22	5	1	12	11	2
Memorização (apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais)	0	5	15	9	1	18	6	1
Audição (canções, histórias, enunciados de natureza diversificada...)	0	4	11	14	3	12	7	4
Oralidade (imitação de sons, entoações e ritmos, ...)	1	8	15	5	5	10	7	3
Compreensão de palavras e enunciados	0	14	12	3	11	10	5	0
Reprodução escrita de palavras/enunciados orais	1	20	5	3	14	12	0	0
Leitura de palavras e enunciados	0	13	12	3	13	7	6	0
Escrita de palavras e enunciados	0	20	7	1	14	12	0	0

(F – fraco; R – razoável; B – bom; MB – muito bom)

Quanto à avaliação da implementação de AEC de Inglês, o quadro seguinte (Quadro 7) traduz as respostas dos inquiridos. A opinião dos professores de ambos os ciclos é unânime quanto à importância da implementação do Inglês, assim como tem repercussões positivas nas aprendizagens das crianças. Deparamo-nos com um grande número de respostas que concordam totalmente com as afirmações demonstrando a importância que atribuem à referida atividade.

Quadro 7. Avaliação da implementação de AEC de Inglês

	AEC						2.º CICLO					
	T	C	D	DT	SO	N/r	T	C	D	DT	SO	N/r
Enriquecer o currículo da Educação Básica	24	4	0	0	1	0	17	7	0	1	0	1
Contribuir para o sucesso educativo	22	6	0	0	1	0	12	10	3	0	0	1
Generalizar o ensino do Inglês a todas as crianças	26	2	0	0	1	0	17	7	0	1	0	1
Promover a igualdade de oportunidades	21	7	0	0	1	0	16	5	3	1	0	1
Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural	22	6	0	0	1	0	18	6	1	0	0	1
Desenvolver uma competência comunicativa integradora de várias linguagens	14	14	0	0	1	0	14	10	1	0	0	1
Propiciar o trabalho colaborativo entre professores	8	16	2	1	2	0	6	12	5	1	0	2
Promover a transição e a adaptação ao 5.º ano de escolaridade	18	7	1	0	3	0	7	12	4	2	0	1

(CT – Concordo totalmente; C – Concordo; D – Discordo; DT – Discordo totalmente; SO – Sem opinião)

Os professores de AEC atribuem maior importância à generalização do ensino de Inglês a todas as crianças. Os professores do 2CEB elegem como fator prioritário a sensibilização para a diversidade linguística e cultural. Em relação ao fator prioritário, têm visões diferentes, contudo como segunda escolha concordam na ênfase dado ao enriquecimento do currículo da Educação Básica e à generalização do ensino de Inglês. O aspeto preterido, e que ambos concordam, diz respeito ao fato de não fomentar o trabalho colaborativo entre professores.

Na avaliação que fazem sobre as atitudes e desempenho dos alunos, pela análise da frequência que consta do quadro 8. Podemos aferir que as atitudes e desempenho dos alunos são fatores indispensáveis para uma predisposição positiva da aprendizagem da língua Inglesa, isto é, pretende-se que seja dotada de significado para os alunos. Caso contrário interferem negativamente no processo ensino/aprendizagem.

Quadro 8. Avaliação das atitudes e desempenho dos alunos

	Frequência (AEC)	Frequência (2.º Ciclo)
Comportamento	6	7
Autonomia	5	7
Motivação/ interesse	6	7
Empenho e persistência	5	7
Cooperação e entreaajuda	6	7
Qualidade do trabalho realizado	6	7
Resultados das aprendizagens	6	7

Nas questões relativas à articulação curricular a opinião dos docentes é bastante homogénea, tendo a maioria referido que é muito importante, como se pode verificar pelo Gráfico 17. Na opinião dos professores de ambos os ciclos é muito importante que haja um conhecimento efetivo do trabalho desenvolvido no 1.º Ciclo, como podemos constatar pelas seguintes afirmações: “dar a conhecer os conteúdos lecionados para que a elaboração do teste diagnóstico seja em função desses conhecimentos” (Quest_07_2CEB), “procurarem as melhores estratégias para as metas a atingir” (Quest_11_2CEB). É um facto, que os conhecimentos dos alunos não são homogéneos mas aqueles que têm efetivamente conhecimentos devem progredir ao invés de estagnar durante parte do 1.º período, uma vez que na opinião geral o início do ano letivo é uma revisão do que foi lecionado no 1.º ciclo. Será que é necessário em todas as turmas? Apesar de ser uma minoria, caso a articulação fosse encarada por todos como vantajosa os alunos beneficiariam com isso.

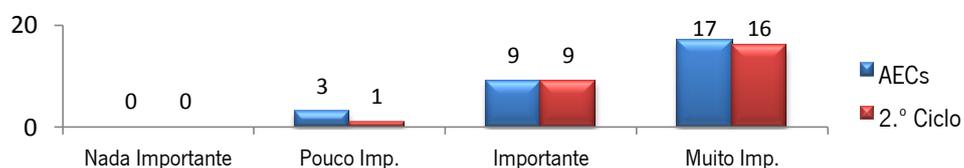


Gráfico 17. Articulação entre Ciclos

Quando questionados sobre o que mudariam no ensino de Inglês do 1.º Ciclo a nível organizacional todos consideram que deveria fazer parte do currículo nuclear, ou seja, “integrar o Inglês no currículo” (Quest_06_AEC). A opinião de que os professores deveriam ser colocados pelo ME também gera consenso, ou seja, “ a colocação dos professores devia ser feita pelo ME, com concurso a nível nacional” (Quest_23_2CEB), ou ainda “os professores deviam ser colocados pelo ME” (Quest_12_AEC). No questionário de um professor do 2CEB podemos entender o desabafo, a inquietação e, até mesmo a revolta devido ao mau funcionamento das

AEC a todos os níveis (anexo 8). A nível curricular e pedagógico a maioria defende a “adoção de um manual” (Quest_21_AEC) e que a sua utilização seja mesmo obrigatória – “ser obrigatório a utilização de um manual” Quest_16_2CEB). Sobre os conteúdos abordados as opiniões mais frequentes são de que se deveria definir, em concreto, um programa específico para o Inglês no 1.º Ciclo. Disso é prova o que diz um professor, quando refere que devia “haver [um] programa para o 1.º ciclo” (Quest_21_AEC) ou o que diz um outro professor, nos termos que a seguir se reproduz: “fazer uma seleção dos conteúdos a abordar” (Quest_19_AEC).

Por último, a nível de articulação com o 2.º Ciclo, é referida a necessidade de “uma maior articulação nas diversas atividades” (Quest_25_2CEB), sendo necessária a reestruturação dos horários para promover tempos comuns e modalidades de atuação. Isto é corroborado por um professor quando diz que se devia fazer uma “reestruturação dos horários das AEC de forma a contemplar um tempo específico para a articulação com o 2.º Ciclo” (Quest_06_2CEB). Nas palavras de outro professor, seria necessário “criar um espaço e uma carga horária para promover reuniões periódicas” (Quest_18_AEC). A questão das reuniões também é uma preocupação dos professores no que se refere aos processos de articulação, no sentido de melhorar os resultados da aprendizagem – “as reuniões entre os diferentes níveis de ciclo deveriam ser mais frequentes para colmatar lacunas a nível do ensino-aprendizagem” (Quest_24_2CEB). Para além da articulação, reforçam a ideia de um aumento do trabalho colaborativo, ou seja, “dever-se-ia dar mais importância à planificação de atividades em conjunto” (Quest_03_AEC) e “haver responsabilidades e orientação claramente atribuídas” (Quest_19_2CEB).

CAPÍTULO 5

Considerações Finais

Neste capítulo, *Considerações Finais*, discute-se a relação entre os objetivos e os resultados do estudo, o que permite chegar a algumas conclusões, identificar limitações e implicações para a prática profissional. Por último, são apresentados caminhos alternativos para futuras investigações.

Este capítulo é constituído por três partes. Na primeira são salientados os objetivos de investigação, propostos inicialmente, que orientaram este trabalho e apresentadas as conclusões organizadas de acordo com os mesmos. Na segunda parte é feita uma reflexão sobre as limitações e implicações para a prática profissional e por último são propostas algumas recomendações para futuras investigações.

5.1. Conclusões e limitações do estudo

Este trabalho de investigação nasce de uma necessidade que muitos professores partilham: a de conhecer para compreender a realidade das AEC. Neste processo de busca de informação foram encontrados alguns entraves que não seriam exetáveis por parte de alguns Agrupamentos de Escolas. Num total de sete Agrupamentos que participaram no estudo, apenas dois mostraram total disponibilidade para participar, havendo nos restantes alguma falta de recetividade com implicações no andamento considerado mais desejável deste estudo. Assim, foram acontecendo alguns atrasos, o que nos levou a protelar certas decisões, tornando-se numa situação que não foi de todo a mais agradável. Agora que o estudo, no campo metodológico, está concretizado, podemos encará-los como fazendo parte deste processo e que nos ajudou a perceber as dinâmicas, nem sempre as melhores, de funcionamento dos Agrupamentos. É interessante perceber que há uma correlação positiva entre os Agrupamentos que demonstraram disponibilidade para participar e os resultados positivos que os professores evidenciam quanto aos processos de articulação na aprendizagem da Língua Inglesa. Isto remete-nos para a ideia de o quanto se tornam importantes os processos de organização e comunicação no seio dos Agrupamentos para o funcionamento e sucesso das suas dinâmicas curriculares e pedagógicas.

No que se refere ao cumprimento dos prazos que nos propusemos para a elaboração

deste estudo, as limitações inerentes ao mesmo prendem-se também com o facto de os inquéritos terem sido aplicados a um determinado número de Agrupamentos. Assim, os resultados estão diretamente associados aos Agrupamentos que nele participaram, embora, já o afirmamos, são em número suficientes para traduzirem uma realidade mais abrangente relacionada com a unidade do Concelho de Guimarães. Ainda assim, atendendo a estes pressupostos, os resultados obtidos em termos de procedimentos estatísticos e, sobretudo, da análise de conteúdo, não podem ser generalizáveis a outros contextos. Contudo, este estudo será uma mais-valia sobre o conhecimento que se tem sobre as AEC e pode indiciar tendências que acreditamos que devem também ocorrer noutros contextos similares, espalhados por este país.

O presente estudo surge na sequência de existirem diversas opiniões mais ou menos controversas acerca das abordagens à aprendizagem de Inglês no 1CEB. Pretende-se perceber quais as perspetivas dos professores das AEC e do 2CEB, assim como se existem alguns pontos de confluência acerca deste assunto. Simultaneamente, é ainda nossa intenção compreender se a articulação tem implicações na continuidade pedagógica e no desenvolvimento de competências específicas da LE – Inglês, respeitando as suas características de ensino globalizante.

Os Agrupamentos ao selecionarem a oferta das AEC devem ter em conta os objetivos definidos no PE. A sua articulação com as atividades curriculares é fundamental para garantir que as mesmas contribuam de forma contínua e equilibrada para o desenvolvimento das competências básicas dos alunos (CAP, 2009, p.45). Na realidade, a congruência entre esta seleção da oferta formativa e as necessidades do Agrupamento, e aquilo que é definido no âmbito do seu PE, nem sempre é possível de concretizar, uma vez que os Agrupamentos estão dependentes das Autarquias ou de outras entidades. No caso específico do Concelho de Guimarães está dependente da Autarquia local.

Segundo o despacho n.º 14 460/2008, nos seus pontos 8 e 9,

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. Consideram -se actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação.

Nos dados divulgados pela CAP em 2009, verificamos que a forma de articulação mais usual é a participação em reuniões de trabalho, seguida da reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem e da programação de atividades. De assinalar que os professores das AEC, do 1.º e 2.º ano no ensino de Inglês, apresentam uma percentagem de 58% na participação em reuniões de trabalho. Contrariamente ao esperado, os professores do 3.º e 4.º ano participam nas reuniões de trabalho com menos frequência.

Quadro 9. N.º de professores, das AEC, que fazem articulação com os docentes de 2.º e/ou 3.º Ciclos do agrupamento (Fonte: DGIDC/DRE, 2009)

Articulação com os docentes do 2.º e/ou 3.º Ciclos do agrupamento	Ensino do Inglês 1º e 2º		Ensino do Inglês 3º e 4º	
	N.º	%	N.º	%
Participação reuniões trabalhos	22	58	43	46
Reflexões conjuntas sobre metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem	19	50	39	42
Programação de atividades	10	26	32	34
Seleção de materiais	59	24	20	22
Construção de instrumentos de avaliação	3	8	14	15
Outra	2	5	8	9

As conclusões e as sugestões, apresentadas de seguida, foram retiradas a partir da análise das respostas aos questionários, aplicados aos professores do 1.º Ciclo da AEC de Inglês e aos professores de Inglês do 2.º Ciclo. Os resultados devem ser entendidos como indicações para compreender as perceções dos professores sobre a importância das AEC de Inglês. A ideia inicial estava, sobretudo, orientada para a articulação entre ciclos de ensino, mas, com a apresentação e análise dos resultados dos inquéritos, percebeu-se que os mesmos refletem outras preocupações no ensino do Inglês no 1.º Ciclo e respetivas repercussões no 2.º Ciclo

Tentamos assim com esta nossa reflexão responder aos objetivos de investigação por nós colocados no início do estudo.

(i) Perceber se existe articulação entre os Professores do 1.º Ciclo da AEC de Inglês e os Professores do 2.º Ciclo de Língua Inglesa na promoção da aprendizagem desta área de conhecimento.

No que diz respeito à articulação entre os professores das AEC e os professores do 2.º Ciclo, estes referem a importância dessa articulação mas reconhecem que não existe tanto quanto seria de esperar. Mesmo assim, é na parte de planificação das atividades que se torna mais evidente os problemas existentes ao nível dessa articulação curricular e pedagógica. Uma

sugestão para melhorar a articulação seria a existência de mais horas destinadas a reuniões no horário dos professores de AEC, devidamente remuneradas. Apenas um número reduzido de professores defende que as atividades concretizadas são suficientes para promover o trabalho de articulação e de planificação. Sendo assim, a generalidade dos professores, defende a necessidade de incremento de trabalho nesta área, fundamental para a promoção da aprendizagem da Língua Inglesa de uma forma articulada. Só desta forma será possível caminhar para a melhoria dos processos curriculares e pedagógicos desta oferta formativa e, por inerência, da qualidade das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

Quanto à articulação com outros ciclos de ensino, esta ainda continua a ser reduzida, sendo emergente repensá-la para melhorar a qualidade pedagógica e curricular. (Abrantes, 2009, p.16)

A articulação curricular é, presentemente, uma das questões mais abordadas pelos docentes, qualquer que seja o nível de escolaridade em que desempenhem a sua prática profissional. Os educadores são confrontados com a problemática de, por um lado, assegurar uma identidade sólida aos alunos e, por outro, garantir que a aprendizagem é reveladora das suas apropriações. Sendo o currículo um todo que vai sendo construído pelos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, a articulação assume uma dimensão instrumental e processual. Ela é um dos instrumentos operativos do currículo, que permite a construção articulada do saber, do ser e do estar no espaço escola. Segundo Roldão (2001, p.67) “a questão da gestão coloca-se essencialmente ao nível do pensar e do diferenciar os modos de ensinar e de organizar as situações de ensino que resultem melhor”.

Dos resultados obtidos, a maioria dos inquiridos considera importante a articulação entre ciclos. Todavia, esta articulação carece de uma seriedade que atualmente parece-nos que não ocorre, pelo menos, de uma forma suficientemente consistente e estruturada, para que daí resultem evidências na melhoria das aprendizagens das crianças.

Podemos dizer que os Agrupamentos encaram os processos para a promoção da articulação vertical de forma diferenciada. Assim, em dois Agrupamentos são promovidas reuniões mensais para o trabalho conjunto entre professores do ensino de Inglês. Nos outros casos, encontramos definidos processos que variam entre reuniões por período e até a realização de reuniões bienais. Em face da leitura dos resultados dos sete Agrupamentos que participam no estudo, encontramos resultados que encaram a articulação de uma forma positiva e dizem que têm um trabalho consistente nessa área, precisamente nos Agrupamentos que

disponibilizam mais tempo para esses aspetos de articulação. Também de forma análoga, encontramos resultados que indicam um menor grau de envolvimento e de sistematização das questões da articulação, nos Agrupamentos que não cuidam tanto das condições para a sua concretização. Isto leva-nos a concluir que, embora não seja condição suficiente, é, sem dúvida, necessário encontrar espaços e tempos para que seja possível concretizar essa articulação, conforme indiciam os resultados de dois dos Agrupamentos estudados.

Na nossa opinião, por aquilo que observamos, uma parte considerável dos professores das AEC apenas entram em funções depois das atividades letivas terem sido previamente definidas e iniciadas, sendo esta a forma que as instituições promotoras destas atividades encontram como um meio de economizar recursos. Assim se compreende a frase de um professor que corrobora a nossa observação: “Não conheço os professores do 2.º Ciclo. Apenas houve uma reunião no início do ano e eu ainda não trabalhava neste Agrupamento” (Quest_03_AEC).

Alonso (2004) explica que articulação vertical significa continuidade curricular, sequência progressiva e interligada entre unidades, anos e ciclos para que o aluno integre experiências de aprendizagens; articulação horizontal no sentido da interdisciplinaridade, globalização e transversalidade. As diferentes atividades curriculares deverão ter uma perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência.

Noutro sentido, a articulação horizontal entre professores de AEC e PTT acaba por acontecer de uma forma mais periódica e estruturada, evidenciando melhorias significativas nestes processos. Apesar disto, verificamos que algum desse trabalho resulta ainda de encontros mais ou menos informais. De facto, a proximidade entre os contextos de trabalho destes profissionais acaba por ser um elemento promotor e facilitador dessa articulação, que resulta de momentos de partilha e de trabalho comum. As frases que se seguem são exemplos que, julgamos, corroboram esta perspetiva.

A articulação é feita com os professores titulares de turma. (Quest_28_AEC).

Em conversas informais há troca de materiais e informações entre os PTT e os AEC.
(Quest_18_AEC)

Parece-nos que, uma das questões essenciais deste trabalho relaciona-se com a motivação das crianças para a aprendizagem do Inglês. De facto, na nossa opinião, quando a articulação é ineficiente na planificação e concretização das atividades, as AEC podem correr o risco de, ao invés de fomentar o gosto pela aprendizagem do Inglês, contribuírem antes o

desinteresse pela AEC de Inglês, que pode ter consequências nefastas, conforme é corroborado pelos professores, para a própria desmotivação geradora de insucesso escolar no 2.º Ciclo (APPI, 2009, p.15).

(ii) Analisar se existe e como se processa o trabalho colaborativo entre o 1CEB e 2CEB.

O segundo objetivo centra-se em perceber como se operacionaliza a articulação curricular entre os diferentes níveis de escolaridade.

Alonso e colaboradores (2001) enfatizam a ideia de uma maior abertura e flexibilização em relação ao espaço curricular alargado, que normalmente é composto por normativos da tutela, nos quais estão incluídos os programas, mas também apresentam abertura ao trabalho participativo/colaborativo.

A aprendizagem enquanto processo assente numa dinâmica de trabalho colaborativo, para o qual um conjunto de professores contribui, promove a construção partilhada do conhecimento. O currículo é entendido como resultado de um esforço conjunto, desenvolvido por alunos e professores. Na dinâmica deste trabalho perspectivamos os professores, os alunos e o contexto de realização como intervenientes ativos na promoção destas interações. Neste processo de construção partilhada do conhecimento, combinam-se esforços para atingir um mesmo objetivo, num contexto determinado. Para tal, torna-se necessário organizar as interações, de modo a potenciá-las, atendendo também às especificidades das atividades a realizar.

Ao nível das intenções, todos os professores corroboram a ideia da importância da cooperação para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, dos resultados das aprendizagens. Assim, conforme nos diz um professor, “há um bom trabalho de equipa, partilhamos materiais e organizamos atividades” (Quest_10_AEC). Porém, das respostas dos inquiridos podemos verificar que o trabalho colaborativo é substancial, quando realizado, ao nível de ciclo “a proximidade entre os professores facilita a colaboração” (Quest_23_2CEB).

Já quanto à colaboração entre ciclos, encontramos resultados que nos indiciam a dificuldade de promover este tipo de trabalho, o que, provavelmente, tem implicações na qualidade dos processos de transição, não sendo salvaguardados, como seria exigível que acontecessem. Assim, um professor das AEC, refere, como exemplo, que “a relação com os

professores do 2.º ciclo é quase nula (Quest_21_AEC). Em síntese, verificamos que o grau de colaboração entre colegas do mesmo ciclo é muito superior à colaboração entre ciclos.

Na sequência das ideias anteriores, pode-se também dizer que quanto maior o distanciamento entre os professores menor é a sua articulação. A proximidade entre colegas facilita a colaboração, discussão e reflexão de variadas temáticas. Logo a existência de trabalho colaborativo seria uma mais-valia, podendo promover aprendizagens significativas. Isto também pode-nos remeter para os espaços de promoção da educação ao nível do ensino básico que, sendo uma unidade orgânica e organizativa, de acordo com a LBSE, não é uma unidade funcional e efetiva com resultados práticos ao nível das práticas educativas. Agora que estamos num processo de remodelação da rede escolar, esta deveria ser pensada, não só por questões económicas e demográficas, mas ainda e sempre devido às questões curriculares e pedagógicas.

Referindo Serra (2004), o objetivo máximo dos agrupamentos de escolas de diferentes níveis educativos é a possibilidade de se criarem relações de cooperação entre docentes, de trabalharem em conjunto, que traz, pelo menos, a ideia ténue de os professores trabalharem ou articularem em conjunto. Só a partir de práticas educativas reais, da partilha de espaços comuns de convívio ou de trabalho, pensado em conjunto e com objetivos comuns poderão ser promotores de conhecimento entre docentes e de facilitação de projetos educativos comuns.

(iii) Compreender se a articulação tem implicações na continuidade pedagógica e no desenvolvimento de competências específicas da Língua Inglesa.

Para Serra (2004), ao nível legal, existe preocupação em promover a sequencialidade e articulação, sobretudo ao nível da conceção da criança e ainda no que respeita às teorias pedagógicas subjacentes. Em termos de dispositivos legais e no que concerne à sequencialidade educativa, podemos verificar que a LBSE, aponta para a existência de objetivos gerais que sugerem alguma continuidade educativa com os objetivos gerais do 1CEB, refletindo a progressão de conteúdos e aprofundamento dos temas. Estes documentos parecem assim realçar a perspetiva construtivista do saber para cada criança, considerando-a na sua diferença, valorizando as experiências anteriores, partindo do que o aluno já sabe e fazendo a construção de novos saberes através de processos interativos e gradualmente mais complexos.

Consequentemente, parece-nos que cabe ao educador promover a continuidade educativa e sequencialidade curricular numa perspetiva de articulação curricular vertical do pré-escolar para o 1.º CEB, favorecendo também todas as condições para que todas as crianças tenham sucesso nos ciclos seguintes.

Os professores inquiridos consideram que a articulação tem implicações na continuidade pedagógica e no desenvolvimento de competências específicas da Língua Inglesa. As reuniões que visam promover a articulação dos processos de ensino e aprendizagem são fundamentais para que os docentes do 2CEB percebam claramente os conhecimentos adquiridos pelas crianças ao nível do 1CEB. Se isto não for tido em conta, podemos estar perante processos que, de alguma forma, acabam por ser discriminatórios para as crianças, pois podem potenciar grandes discrepâncias ao nível das aprendizagens promovidas no 1CEB. Estas situações são, conforme verificamos, totalmente contrários aos objetivos do ensino básico, definido, pela LBSE, que estipula a igualdade de acesso e sucesso ao nível das aprendizagens a desenvolver. Ao invés de atenuar diferenças que os contextos socioeconómicos acabam por espelhar, a escola pode assim, incorrer num processo de aprofundamento e legitimação dessa diferença, o que é totalmente contraditório com o sentido e a função da escola pública.

Na nossa opinião, tal como estão consignadas as AEC, isso traduz-se numa menorização do seu estatuto na estruturação do currículo do 1CEB e por comparação com as áreas que fazem parte desse mesmo currículo. Ainda assim, constatamos que, no caso dos Agrupamentos em que existe um bom funcionamento destas atividades, como são exemplo dos Agrupamentos anteriormente citados, as competências adquiridas ao nível do 1CEB têm implicações na continuidade pedagógica. Os professores do 2CEB admitem, de facto, a importância dessas competências previamente adquiridas para o trabalho a desenvolver na aquisição de outras competências mais estruturadas e complexas ao nível do domínio da Língua Inglesa. Estes dizem ter em consideração essas competências e partem das mesmas para a continuidade dos processos pedagógicos. Neste sentido, a aquisição dessas competências, que se situam sobretudo ao nível da oralidade e do vocabulário, constitui-se como um elemento facilitador de novas aprendizagens, e, como tal, promotor do sucesso escolar do aluno. Os professores expõem a sua opinião dizendo que “se houver articulação e trabalho conjunto, os professores do 2.º Ciclo estão sempre a par dos conteúdos que estão a ser lecionados e podem fazer sugestões para a melhoria da aprendizagem dos alunos” (Quest_14_AEC), o mesmo defendem os professores do 2CEB quando afirmam que havendo “sequencialização e articulação dos

conteúdos, o trabalho e os resultados dele são muito satisfatórios” (Quest_19_2CEB).

Em síntese, no caso do ensino do Inglês a continuidade pedagógica reveste-se de particular importância, dada a necessidade de adequação do currículo do 2.º Ciclo face às competências já adquiridas pelos alunos durante os processos desenvolvidos ao nível da AEC de Inglês no 1CEB.

Para Zabalza (1992) a escola deve estar disponível para todas as oportunidades de formação, ser capaz de as integrar num projeto formativo, unindo os ciclos de aprendizagem e as dinâmicas sociais e institucionais de cada escola. A LBSE alerta para o facto de a articulação entre ciclos obedecer a uma sequencialidade progressivamente mais complexa, pelo que cabe “a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (Artigo 8.º, ponto 2). Vasconcelos (2009) enfatiza a importância deste pressuposto, pois atribui ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior e não ao contrário. Pela nossa experiência e em face dos resultados deste estudo, tal parece ser frequentemente pouco praticado. Contudo, o estudo também indicia que vale a pena esse esforço, pois os resultados obtidos pelas crianças são, de acordo com os professores, encorajadores, quando se trabalha no sentido de promover os processos de transição entre ciclos. Este pressuposto, ainda segundo a autora citada, exige o conhecimento recíproco dos documentos de ambos os níveis educativos onde estão explícitas orientações claras e precisas quanto à continuidade educativa e aos processos de transição entre ciclos.

(iv) Conhecer as perceções dos professores sobre a importância da integração curricular das AEC de Inglês no currículo escolar do 1CEB.

O professor enquanto gestor do currículo constitui-se como um promotor de ensino e de aprendizagem de todos os alunos, em articulação com um projeto coerente que conduza ao sucesso, decidindo sobre o que ensinar e gerindo os momentos e contextos onde a aprendizagem ocorre Roldão (1999).

A implementação das AEC reforça na escola a ideia de que o processo educativo tem de ser cada vez mais integrador, pois, como diz Patrício, “a acção educativa é, por sua natureza, integradora” (1996, p. 128). Então, o ideal seria que todos os alunos das escolas participassem nas AEC, tendo em conta que este ensino-aprendizagem parece oferecer vantagens no

desenvolvimento integral dos alunos. A legislação em vigor considera que as AEC do Ensino Básico devem promover a formação integral dos alunos de modo a que estes saibam rentabilizar melhor o seu tempo e com maior qualidade. As AEC ao serem consideradas de carácter não obrigatório pressupõem um público limitado, o que nos parece não ir ao encontro da promoção de um conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional e dos tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

As opiniões sobre esta área apontam, entre outros aspetos, no sentido de: melhoria do ensino do Inglês e, como tal, mencionam, mais uma vez, que o Inglês devia ser obrigatório; a importância da adoção de um manual, para regular o ensino e o tipo de competências a desenvolver; o aumento do número de horas semanais e a frequência de formações direcionadas para este nível de ensino.

Contudo, devido à ludicidade desta área, sobretudo, na opinião dos professores do 2CEB, a AEC de Inglês é vista numa perspetiva algo prejudicial e geradora de dificuldades para o trabalho exigido ao iniciar o ciclo seguinte. Neste sentido, são tecidas críticas ao tipo de aprendizagem que a criança concretiza, uma vez que esta não a encara com uma seriedade que seria desejável para que, posteriormente, tenha uma atitude favorável para o tipo de ensino promovido no 2.º Ciclo. Neste ponto as respostas dos professores são claras:

Deveria ser integrado no currículo como disciplina e não como opção extra-curricular. A aquisição e o ensino de uma língua exigem moldes sólidos e organizados. (Quest_08_AEC)
Devia ter uma carga horária maior e não ter um aspeto tão lúdico, devia ser encarado com mais seriedade. (Quest_11_2CEB).

Relativamente às atitudes e ao desempenho dos alunos considerados necessários para a aprendizagem do Inglês, os professores consideram que uma predisposição positiva perante os mesmos são indispensáveis para a obtenção de resultados favoráveis a obter nesta área. Por outras palavras, deseja-se que a aprendizagem do Inglês seja dotada de significado para os alunos.

Também é reforçada a ideia da necessidade de haver mais e melhor trabalho colaborativo entre os colegas de ambos os ciclos. Ele existe sobretudo entre os colegas do mesmo ciclo de ensino: “há partilha de ideias, materiais (elaboração conjunta)” (Quest_25_2CEB), “estamos sempre em contacto, trocamos ideias e experiências” (Quest_27_AEC). Como diz Roldão:

Este cuidado com a qualidade cabe à escola – e é ela os seus professores que têm de garantir, estabelecer critérios e zelar pelo seu cumprimento, supervisionando de forma adequada as atividades programadas, seus processos e resultados no desenvolvimento e enriquecimento das crianças” (2007, p.9).

É pois natural que a formação contínua do professor assuma um papel de destaque no desenvolvimento do currículo como um projeto inovador. Por sua vez, este tem na reorganização curricular um papel ativo no desenvolvimento do currículo, sendo estimulado a introduzir práticas de inovação curricular, numa lógica dum currículo mais abrangente capaz de contribuir para uma escola de qualidade.

Na opinião de todos os professores que lecionam a AEC de Inglês é reforçada a ideia de que estes deviam ter formação pedagógica e que por isso, deviam ser detentores de uma formação específica relacionada com o ensino. Assim se enquadram as declarações dos professores que chama a tenção para este aspeto: “também deviam ter uma formação adequada, ou seja, licenciatura em ensino de Inglês” (Quest_12_AEC), “a seleção de pessoal deve ser mais exigente e dar prioridade a quem tem formação pedagógica de base” (Quest_06_2CEB).

De facto, de acordo com as recomendações da União Europeia (2001), ao nível da formação dos professores da Língua Estrangeira, nomeadamente o Inglês, torna-se fulcral dar uma boa formação aos professores desta área de ensino para otimizar a aprendizagem das crianças, pois esta é entendida como muito relevante para a educação e formação do ser humano. Assim, este documento considera que aprender línguas é desenvolver uma consciência multilingue que proporciona uma construção e reflexão do conhecimento.

Quanto ao modo como os professores orientam e planificam as suas aulas, constata-se que há a preocupação em diversificar estratégias, tendo em consideração o meio e a escola em que a criança se insere, no sentido de os motivar para a aprendizagem de uma nova língua. Tanto os professores das AEC como os do 2CEB visam diversificar e adequar métodos e estratégias de ensino às diferentes realidades. Isso, podemos considerar, é um aspeto importante onde se denota uma evolução favorável ao nível das preocupações pedagógicas, revelando um sentido profissional das pessoas envolvidas neste processo.

O professor deve ter presente fatores como a inovação, as especificidades do aluno, o respeito pela criatividade do mesmo, a importância da flexibilidade das planificações e a partilha do seu trabalho, das dúvidas, ideias e experiências com os seus colegas de profissão.

5.2. Implicações para a prática pessoal e profissional

Ensinar é uma tarefa complexa. Não se pode dizer que exista uma regra para os alunos aprenderem ou para os professores ensinarem com eficiência, face à heterogeneidade das turmas que lecionam. Atualmente existem diversas orientações sobre as formas de ensinar que parecem ser mais adequadas em face da grande diversidade de contextos e da sua complexidade crescente. Estas orientações devem ser tidas em linha de conta aquando da tomada de certas decisões inerentes da atividade profissional. Para tal, os professores devem saber e compreender o que ensinam, assim como, devem ser capazes de utilizar os seus conhecimentos de forma flexível no decurso das suas atividades letivas/didáticas. Assim, podemos concordar com Strecht-Ribeiro, quando diz “A partir de diversas experiências realizadas parece existir algum consenso quanto à necessidade de ligação da aprendizagem da LE com aprendizagens de outras disciplinas e conteúdos” (1998, p.47).

Analisados os dados é, agora, importante refletir sobre todo o trabalho realizado, no qual se enquadra, também, uma análise da evolução enquanto professora. Neste último sentido, podemos dizer, desde já que como professora houve um sentimento de satisfação com a realização deste estudo e com os resultados obtidos.

Um dos principais objetivos dos programas escolares consiste em estimular a autonomia e a aprendizagem dos alunos. Os professores devem por isso conhecer os alunos, ter em conta a sua faixa etária e, por isso, selecionar muito bem as estratégias pedagógicas e de avaliação.

Foi bastante gratificante ter sido possível realizar este trabalho de forma a proporcionar uma visão mais clara sobre a realidade das AEC, e da AEC de Inglês em particular, contribuindo para a formação de atitudes mais positivas da parte de todos os intervenientes no processo educativo. Com a realização desta investigação aprofundou-se o conhecimento pessoal sobre as AEC, tornou-se uma jornada extremamente enriquecedora, na medida em que permitiu encarar e perspetivar de uma maneira diferente o ensino e a aprendizagem da LI. A fase de análise de dados, podemos dizer que se tornou numa tarefa particularmente desafiante, pois conseguimos inferir algumas ideias que resultavam da nossa experiência profissional e que agora se confirmaram pelos resultados obtidos. Desta forma, também foi importante porque nos permitiu uma visão mais esclarecida e envolvente das potencialidades e condicionantes da oferta curricular proporcionada pelas AEC. De facto, este estudo constituiu-se como a primeira oportunidade de estudar e compreender determinados aspetos envolvidos na prática,

proporcionando um novo olhar sobre os alunos e sobre mim própria. Conforme referem Serrazina e Oliveira (2002), conduzir investigação torna-se um novo modo de refletir sobre os alunos, a mudança e nós próprios. Em síntese, e olhando para os resultados obtidos, sentimos a necessidade de continuar o processo de aprendizagem pessoal e de compreensão das suas dificuldades, de modo a melhorar a prática neste tema.

Para finalizar, a realização deste estudo foi muito gratificante e constituiu um importante momento de aprendizagem porque permitiu aprofundar o conhecimento relativo ao ensino de Inglês.

5.3. Propostas para futuras investigações

Conscientes de que este trabalho reflete limitações, próprias de um primeiro estudo, pensamos que, ainda assim, este pode contribuir para um maior conhecimento desta temática.

Atendendo aos resultados obtidos, ao carácter pertinente do estudo, às suas potencialidades e sugestões, mas também às suas limitações, lacunas, e questões, esperamos que este resulte como um impulsionador para a avaliação da eficiência das AEC e que suscite a inquietude de se proceder a futuras investigações e, questões como a que seguir sugerimos:

- As AEC devem fazer parte do currículo nuclear?
- Sendo as AEC de carácter facultativo, faz sentido falar em continuidade pedagógica?
- Se o propósito das AEC da LE no 1CEB é de promover o sucesso escolar dos alunos, será que este é efetivo e interiorizado por alunos e professores para ser a chave do sucesso da LE no 2.º Ciclo?

Devemos acreditar que é sempre possível mudar, pois tal como Fullan (1998) refere, também nós acreditamos que a emoção e a esperança são as grandes motivações da mudança. Assim, esperamos que este estudo possa ser um contributo para a melhoria da colaboração e articulação entre os intervenientes no processo educativo, sendo que “a procura da qualidade na educação em línguas e na formação de professores e de supervisores não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional; nem tão pouco este se faz sem investigação” (Alarcão, 2001, cit. por Moreira, 2005, p. 379).

Recomenda-se um maior envolvimento e responsabilização dos agrupamentos das escolas ao nível da articulação vertical com os docentes do 2.º e 3.º Ciclos, principalmente nas

disciplinas de continuidade, como por exemplo o Ensino do Inglês, e se pressupõe, aliás, para todo o processo educativo ao nível do Ensino Básico, para que assim a condição de articulação evolua e caminhe para níveis de concretização cada vez melhores, que se traduzem em aprendizagens mais significativas e funcionais para os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Disponível em: [http://area.fc.ul.pt/pt/Orientações Curriculares/](http://area.fc.ul.pt/pt/Orientações_Curriculares/) [Consultado a 10/04/2012].
- ABRANTES, P. (Coord.), CAMPOS, R. & RIBEIRO, A. A. (2009). *Relatório Final. Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de inovação e Boas Práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- AFONSO, C. (2010). *Didáctica de Línguas Estrangeiras. Objectivos, Conteúdos e Metodologia*. Mangualde: Pedago.
- ALARCÃO, I. (1981). Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. In I. Sá-Chaves; M. H. Araújo e Sá & A. Moreira (2006) (coords.), *Isabel Alarcão: percursos e pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 17-41.
- ALARCÃO, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 11-23.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Coimbra Almedina.
- ALARCÃO, I. (2009). “Considerações finais e recomendações do estudo”. In Conselho Nacional de Educação (Org.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ALARCÃO, I. & ROLDÃO, M. (2010). *Supervisão Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2ª Ed.) Mangualde: Ed. Pedago.
- ALONSO, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR. (policopiado, pp. 66).
- ALONSO, L. (1998a). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação* (Vol. I e II). Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- ALONSO, L. (1998b). Projecto PROCUR: um Percurso de Inovação Curricular. In J. Pacheco, J. Paraskeva & A. Silva (Orgs.). *Reflexão e Inovação Curricular – Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 297 321). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

- ALONSO, L. (1997). *O Papel das Actividades no Processo de Ensino Aprendizagem*. Braga: IEC, Universidade do Minho. (Texto policopiado)
- ALONSO, L. (2000). A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade. *Saber Mais*, n° 5, pp. 20-27.
- ALONSO, L.; PERALTA, H. & ALAIZ, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão flexível do Currículo*. Lisboa: Departamento de Educação e Inovação Educacional.
- ALONSO, L. (2002). Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular. O Contributo do Projecto PROCUR. In *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º5, pp.62-88.
- ALONSO, L. (2004). “Inovação Curricular e desenvolvimento profissional: uma romagem metareflexiva a tempos de formação e mudança”. In *Nóvoa Currículo, situações educativas e formação de professores – Estudos em homenagem a Albano Estrela*. (pp. 65-94). Lisboa: Educa.
- ALONSO, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In *Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do Primeiro Ciclo Do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores, pp. 15-19.
- ALONSO, L. (Coord.), PERALTA, H. & ALAIZ, V. (2006). Relatório Global. Projecto PIIC – O Currículo e a Inovação das Práticas: Um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho. (Texto policopiado, 62 pp).
- ALONSO, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In *M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.). Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Investigação em Educação, pp. 109-129.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M.ª H. (1998). Atitudes e Representações dos Locutores Portugueses Face às Línguas Românicas: um Lugar para as Línguas Estrangeiras. *Intercompreensão, Revista de Didáctica das Línguas*, n° 7: 63-69.
- ASSEMBLEIA da República. (1986). *Lei n° 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Assembleia da República.
- ASSEMBLEIA da República. (2005). *Lei n° 49/2005: Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Assembleia da República.
- AUSUBEL, D. P. (2006). *Aprendizagem significativa. A Teoria de David Ausubel*. Brasil: Centauro.
- BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

- BENTO, C., Coelho, R., JOSEPH, N. & MOURÃO, S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: Orientações Programáticas. Materiais para o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BECKER, H. S. (1994). *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. (2ª ed.) São Paulo: Editora Hucitec.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CANDELIER, M. (2004). *Janua Linguarum - The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*, Council of Europe Publishing.
- CAMPOS, B. (1995). *A Investigação Educacional Em Portugal*. (1ªEd.). Coleção Ciências da Educação.
- CAP (Comissão de Acompanhamento do Programa). (2008/2009). *Relatório de Acompanhamento do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CARDOSO, A. P. (1993). *A educação face às exigências inovadoras do presente*, Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXVII, nº2.
- CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*. Lisboa, FML.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de Investigation Educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLL, C. et al. (2001) *O construtivismo na sala de aula* (1ªEd.). *Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Asa.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva*. Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Acedido a 5 de março de 2012. Em http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2005). *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council: The European Indicator of Language Competence*. Em http://ec.europa.eu/education/languages/language_teaching/doc36_en.htmcom. Acedido a 10 de maio de 2012.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2008). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum*. Em

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:PT:PDF>.

Acedido a 24 de maio de 2012.

COMISSÃO EUROPEIA. *A política linguística da EU: estudos sobre a aprendizagem e o ensino de línguas*. Em http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc126_pt.htm. Acedido a 24 de maio de 2012.

CONSELHO Nacional de Educação (Org.) (2009). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE estudos e relatórios.

CONSELHO Nacional de Educação (2004). Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI. In *Cachapuz, A: F. Sabres básicos da sociedade e do conhecimento* – Ministério da Educação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 117-124.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2006). Competências Essenciais Para A Aprendizagem Ao Longo Da Vida – Quadro De Referência Europeu. In *Jornal Oficial da União Europeia*, pp. 10-18.

CONSELHO da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto, Edições Asa.

CONCELHO da Europa (2002). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

COUNCIL for Cultural Co-operation (2001). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment: Common European Framework of Reference*. Cambridge: Cambridge University Press.

COSME, A. & TRINDADE, R. (2007). *Escola a Tempo Inteiro – Escola para que te quero?* Maia: Profedições, Lda

COSTA, J. A., DIAS, C. & VENTURA, A. (2005). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Projecto, decreto e práticas nas escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CONFAP (2007). *Relatório de Acompanhamento Final da Implementação das AEC*. Disponível em <http://www.confap.pt>.

COUTINHO, C. & CHAVES J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp. 221-244. CIEd - Universidade do Minho.

CRUZ, M. (2009). Percepções da Supervisão no ensino do Inglês no 1º CEB. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

DAY, C. (1999). *Avaliação do Desenvolvimento Profissional de Professores*: In Estrela A. & Nóvoa A. (Eds.), *Avaliações em educação: novas perspectivas*. (p.98). Porto: Porto Editora.

- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- DELORS, J. et al. (1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2006). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- ESCAMILLA, A. (2009). *Las Competencias básicas: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. (2ª Ed.). Barcelona: Graó.
- ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (org.) (1999). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto Editora.
- FIDEL, R. (1992). The case study method: a case study, In: Glazier, Jack D. & Powell, Ronald R. *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- FULLAN, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- FULLAN, M. (1998). Linking change and assesement. In P. Rea-Dickins & K. Germaine (eds). *Managing evaluation and innovation in language teaching: building bridges*. London: Longman.
- FULLAN, M. G. & HARGREAVES. A. (2001). *Por Que é Que Vale a Pena Lutar? O trabalho de Equipa na Escola*. Porto: Porto Editora.
- FULLAN. M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições ASA.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. (1ª. ed.) Porto Alegre. Editora Armed.
- GEDEI (2007). *Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular*. Revista do GEDEI, (nº5), 62-88.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, A. (2007). *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial Presença.
- GIMENO, J. (2000). *A educação obrigatória: o seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.
- GIMENO, J. (1995). *El Curriculum: una reflexión sobre la pratica*. (5ª ed). Madrid: Morata.

- GIMENO J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. & MCLAREN, P. (1986). *Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratizing Schooling*. Harvard Education Review, 56 (3): pp213-238.
- GOODE, W. J. & HATT, P. K. (1969). *Métodos em Pesquisa Social*. (3ªed.). São Paulo: Cia Editora Nacional.
- GUERRA, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de conteúdo - sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editora, Lda.
- HALLIWELL, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. Essex: Longman.
- HARTLEY, J. F. (1995). "Case Studies in Organizational Research". In, CASSELL, Catherine & SYMON, Gillian. *Qualitative Methods in Organizational Research*. London: Sage.
- HERNANDEZ, R. et al. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw- Hill. Jardim, J. (2002). *O Método da Animação. Manual para o Formador*. AVE, Porto.
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo.
- JERÓNIMO, A. M. (2001). Ser Professor de Línguas Estrangeiras na Sociedade de Comunicação. In Ramiro Marques e Maria do Céu Roldão. *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico – Reflexão Participada*, (pp.16-18). Porto: Porto Editora.
- JONASSEN, D. H. (1996). *Computers in the classroom - mindtools for critical thinking*. Hillsdale, NJ: Prentice Hall.
- LALANDA, M. C. & ABRANTES, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 41 –61.
- LEITE, C. (2001). A reorganização curricular do ensino básico: problemas, oportunidades e desafios In. C. V. Freitas, C. Leite, J. C. Morgado, & M. O Valente. *A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Edições Asa. (pp. 29-37).
- LEMOS, P. et al. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa, Instituto Piaget.
- MAALOUF, A. (2008). European Commission: *A Rewarding Challenge: How Language Diversity Could Strengthen Europe*. Em http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1646_en.pdf. Acedido a 10 de maio, 2012.

- MARTINS, M. G. (2008). *O portefólio como instrumento de desenvolvimento e avaliação de competências – um estudo de caso na disciplina de Inglês*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- MATTHEWS, P., Klaver, E., Lannert, J., Conluain, G. & Ventura, A. (2009). *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal*. (Avaliação Internacional). Lisboa: GEPE.
- MEC (1989). *Diseño Curricular Base – Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ME (1998). *Educação, Integração, Cidadania. Documento orientador das políticas para o ensino básico*. ME.
- ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Antunes & Amílcar, Lda. Lisboa.
- ME (2001a). DES – Programa de Inglês – 10º, 11º e 12º Ano (nível de continuação). Lisboa: Autor.
- MOREIRA, M. A. (2005). *A Investigação-acção na formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co-)Construção do Conhecimento Profissional*. Braga: Universidade do Minho, CIEd.
- MOREIRA, M. A. & MASINI, E. F. (2006). *Aprendizagem significativa: A teoria de Ausubel*. Brasil: Centauro.
- MORGADO, J. C. (2001). A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas (pp. 39-60). In. C. V. Freitas, C. Leite, J. C. Morgado, & M. O Valente. *A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Edições Asa.
- MCDONOUGH, J. & MCDONOUGH, S. (1997). *Research methods for English language teachers*. London: Arnold.
- NISBET, J. & WATT, J. (1984). Case Study. In, BELL, Judith *et al.* (Eds.). *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing, pp. 72-92.
- OLIVEIRA, M. *et al.* (2008). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Relatório sobre a sua implementação no 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho das Caldas da Rainha*. Leiria: Centro de Investigação Identidades e Diversidades e Folheto Edições e Design.
- PACHECO, J. A. (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Cadernos PEPT 2000 – Educação para Todos, 7. Lisboa: ME.

- PACHECO & MORGADO, (2002) *Construção e Avaliação do projecto Curricular de Escola*. Porto Editora.
- PATRÍCIO, M. F. (1988). *A inovação no centro da reforma educativa*. Inovação, Revista do Instituto de Inovação Educacional, vol.1, nº1.
- PATRÍCIO, M. (1996). *A Escola Cultural – Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa:Texto Editora.
- PEREIRA, I.C.N. (2010). “ *O Ensino de Inglês no 1ºCiclo do Ensino Básico –Contextos e Processos de Integração Curricular*”. Braga: Universidade do Minho. (tese de doutoramento não publicada).
- PEREIRA, I. (2003). *O Ensino-Aprendizagem de Inglês Língua Estrangeira e as restantes áreas disciplinares do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PONTE, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), pp3-18. (republicado com autorização).
- PHILLIPS, S. (1993). *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª Edição, Lisboa: Gradiva.
- RANGEL, M. (coord.) (2003). *Áreas Curriculares Não disciplinares*. Porto: Porto Editora.
- RAYA, M.J., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe*. Dublin: Authentic.
- ROLDÃO, M. C., NUNES, L. & SILVEIRA, T. (1997). *Relatório do Projecto Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- ROLDÃO, M. (1999). *Cidadania e Currículo*. Inovação, nº 12.
- ROLDÃO, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. P. (2001). Currículo e Políticas Educativas: Tendências e Sentidos de Mudança. *In Gestão Flexível do Currículo: contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.

- ROLDÃO, M. C. (2008). "Prefácio". In Oliveira, M., Coelho, R., Matos, R. & Milhano, S. *Actividades de Enriquecimento Curricular: Relatório sobre a sua implementação no 1.º 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. (2009). *Que educação queremos para a infância?* In Conselho Nacional de Educação (Org.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROLDÃO, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SAGAN, C. (1994). *Os Dragões do Eden*, 4ª Ed.. Lisboa: Gradiva.
- SANTIAGO, P. et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD. Publishing. Em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>. Acedido a 19 de março.
- SANTOMÉ, J. T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- SANTOS, S. (2010). *Uma avaliação da supervisão e da articulação pedagógica no âmbito das actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Universidade de Lisboa/Instituto de Educação da universidade de Lisboa. Tese de Mestrado.
- SERRA, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação com o 1º CEB*. Col Educação nº 21. Porto: Porto Editora.
- SERRAZINA, L. e OLIVEIRA, I. (2002). *Novos Professores: Primeiros anos de profissão*. Quadrante, vol. 11, n.º 2, 55-73.
- SILVA, C. (2011). *Tornar-se professor: desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional: estudo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic books.
- SCHÖN, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo - um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- SCHRAMM, W.(1971).*Notes on case studies of instructional media projects*. Working paper, the Academy for Educational Development, Washington, DC.
- STAKE, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- STRECHT-RIBEIRO, O. (1990). *Como se Aprende uma Língua Estrangeira: Crianças e Adultos*. Lisboa, Livros Horizonte.
- STRECHT-RIBEIRO, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STRECHT-RIBEIRO, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TASHAKKORI, A. & TEDDLIE, C. (2003). *The past and the future of mixed methods research: from data triangulation to mixed model designs*. In A. Tashakkori, A. & Teddlie (Eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social* (pp671-701). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- TEJADA, J. (2008). *Innovación Didáctica y Formación del Profesorado*. In A. Herrán & J. Paredes (Coords.). *Didáctica General – La Práctica de la Enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp.311 332). Madrid: McGraw-Hill.
- TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- YIN, R. K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: BookMan.
- VASCONCELOS, A. (2009). *A supervisão colaborativa no ensino do Inglês no 1º Ciclo*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia. Tese de Mestrado.
- VEIGA SIMÃO, A. (2007). *Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança?*. In Vasconcelos, A. (2009). *A supervisão colaborativa no ensino do Inglês no 1º Ciclo*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia. Tese de Mestrado.
- VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). *Para além dos testes...a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira - uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- VIGOTSKY, L. (1977). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar*, in A. Luria et al. (eds.): *Psicologia e pedagogia I*. Lisboa, Editorial Estampa, pp. 31-50.
- ZABALZA, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto-Lei 286/89 de 29 de agosto
Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação prevista na alínea e) do artigo 59º da LBSE
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro
Lei de Bases do Sistema Educativo
- Despacho n.º 4848/97 (2.ª série), de 30 de julho
Estabelece a gestão flexível dos currículos do ensino básico
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio do Ministério da Educação.
Estabelece o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas
- Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro
Estabelece os princípios orientadores da organização, gestão curricular e avaliação do ensino básico
- Despacho n.º 14 753/2005, de 5 de julho
Despacho Conjunto n.º 14 753/2005 de 5 de Julho de 2005 – Cria o Programa de Generalização do ensino de inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do Ensino Básico
- Despacho 16 795/2005 de 3 de agosto
Define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público onde funcione a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico
- Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto
Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo
- Despacho n.º 19 575/2006 de 31 de agosto
Orientações para a gestão curricular no 1CEB
- Despacho n.º 12 591/2006 (2ª série) do Ministério da Educação.
Cria o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 3.º e 4.º anos e de outras atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do Ensino Básico.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro
Define a qualificação profissional para a docência.

- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril

Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

- Despacho n.º 14 460/2008 de 26 de maio

Define as normas a observar nos estabelecimentos de ensino público do pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular.

- Lei n.º 64-B/2011, de 30 de dezembro

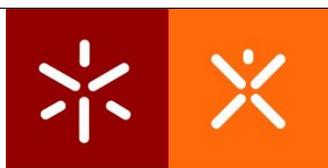
Regulamenta os concursos para recrutamento de técnicos, na modalidade de contrato de trabalho por tempo determinado a tempo parcial.

- Decreto-Lei n.º 139/2012

O presente diploma estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

ANEXOS

ANEXO 1

**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO COM O AGRUPAMENTO

O presente documento tem como objetivo estabelecer a natureza do projeto de investigação a desenvolver pela investigadora, Alice Manuela Alves Cruz, mestranda em Estudos da Criança, especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa pela Universidade do Minho, sob a coordenação da Professora Doutora Maria Luísa García Alonso e orientação do Professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro Silva. Este documento visa clarificar o contributo solicitado aos participantes no mesmo, assim como os princípios éticos e as condições que presidem a toda a atividade de investigação.

A estrutura geral do estudo e objetivos, são apresentados no documento em anexo, referindo-se o presente protocolo ao envolvimento de sete Agrupamentos do Concelho de Guimarães, num trabalho de “estudo de caso” que propicie a participação ativa e reflexiva dos professores sobre o ensino aprendizagem da Língua Estrangeira do Inglês no 1º e 2º ciclos, implicando também a consulta documental, por parte da investigadora, nomeadamente dos seguintes documentos: Projeto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades, em vigor no ano letivo de 2011/2012. A escola pode, se o entender, solicitar uma cópia da análise realizada ao conteúdo dos documentos consultados e dispor dela para fins próprios.

Esta pesquisa contempla, entre outros procedimentos, o preenchimento de dois questionários que requerem a participação dos professores de Inglês das AEC do 1º ciclo, assim como dos professores do 2º ciclo. Numa fase inicial, pretende-se ainda concretizar entrevistas exploratórias (duas a professores da AEC de Inglês e duas a professores do 2º Ciclo), no sentido de aprofundar o conhecimento acerca da problemática em investigação.

O desenvolvimento desta investigação pautar-se por regras que protegem os direitos dos sujeitos participantes. Faz-se referência ao nome da instituição, bem como a dos participantes envolvidos no âmbito desta investigação, embora sem necessidade de os identificar nominalmente. A instituição pode optar por

salvaguardar que determinado assunto específico não seja objeto de análise documental, bastando para isso explicitar essa vontade à investigadora.

Ciente de que compreenderão a importância que a vossa resposta terá para a efetivação da investigação que me propus efetuar, espero da parte de V.Ex^a o melhor acolhimento a este meu pedido.

Ao assinarem este protocolo (em duplicado), ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas. Qualquer outra situação omissa a este protocolo, as partes comprometem-se a resolvê-la no sentido de salvaguardar os interesses da instituição e da própria investigação.

Guimarães, 07 de Fevereiro de 2012

A investigadora,

A Diretora

ANEXO 2

Guião das Entrevistas Exploratórias

Tema: O ensino do Inglês no currículo do 1.º e 2.º Ciclos – competências, contextos e (des) articulações.

Objetivo geral: Recolher informação sobre a aquisição de competências da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, especialmente no que se relaciona com a articulação curricular horizontal e vertical.

Destinatários: Professores do 1.º Ciclo das Atividades de Enriquecimento Curricular de Inglês.

Objetivos	Questões
Perfil do Professor de Inglês do 1.º Ciclo	1. Há quanto tempo leciona Inglês no 1.º Ciclo? 2. A que anos de escolaridade leciona a língua inglesa?
Horário de funcionamento das aulas de Inglês	3. Que carga horária semanal tem os alunos que frequentam o Inglês?
Perceber as implicações do Inglês ser uma disciplina de frequência facultativa	4. Qual o número total de alunos que leciona? 5. Todos os alunos frequentam o Inglês? Quantos? 6. Qual o motivo que os Enc. de Educação apresentam para que os seus educandos não frequentem essas aulas? 7. Considera importante, nesta faixa etária, que todos os alunos frequentem as aulas de Inglês? Porquê?
Perceber como se inicia o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira	8. Em que situação de ensino-aprendizagem teve em conta os interesses dos alunos nos temas a explorar durante um ano letivo? 9. Que metodologias se consideram necessárias para o estudo do Inglês?
Perceber se há articulação horizontal no mesmo ciclo e vertical entre ciclos e como se concretiza	10. Conhece o programa de Inglês do 2.º Ciclo do EB? Têm-no em conta na planificação da sua disciplina no 1.º Ciclo? 11. As planificações para o Inglês, no 1.º ciclo, são feitas em conjunto com a Coordenadora de Departamento de Línguas e os professores de Inglês do 2.º Ciclo? 12. Com que frequência se reúne com a Coordenadora de Departamento de Línguas? 13. Como se faz a integração do Inglês no Projeto Curricular de Turma? Que estratégias de articulação são utilizadas? 14. O Coordenador(a) de departamento já assistiu a alguma aula de Inglês?

Perceber o papel das orientações programáticas do Ministério da Educação	<p>15. Qual é a sua opinião sobre as orientações programáticas do Ministério da Educação?</p> <p>16. Considera-as um suporte de ajuda e de orientação para planificar as suas aulas?</p> <p>17. Segue as orientações do Ministério da Educação ou planifica o seu trabalho seguindo outras orientações?</p> <p>18. Faz a adequação dessas orientações ao grupo turma? Como?</p>
Perceber a organização do processo ensino-aprendizagem	<p>19. Como organiza as suas aulas? Exemplifique uma aula padrão?</p> <p>20. Quais as competências de aprendizagem que mais valoriza?</p>
Perceber o processo de avaliação neste nível de ensino	<p>21. Que tipo de avaliação utiliza para este grau de ensino?</p> <p>22. Que aspetos são valorizados nessa avaliação?</p> <p>23. Utiliza alguma grelha de registo de avaliação individual?</p> <p>24. Os seus alunos têm um dossier/caderno?</p> <p>25. Como avalia o dossier/caderno dos seus alunos?</p> <p>26. Faz relatórios no final de cada período letivo?</p> <p>27. O que costuma focar ou evidenciar nesses relatórios?</p>
Aferir possíveis alterações no ensino da língua inglesa.	<p>28. O que gostaria de mudar no ensino do Inglês no 1.ºCiclo?</p>

ANEXO 3

Guião das Entrevistas Exploratórias

Tema: O ensino do Inglês no currículo do 1.º e 2.º Ciclos – competências, contextos e (des) articulações.

Objetivo geral: Recolher informação sobre a aquisição de competências da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, especialmente no que se relaciona com a articulação curricular horizontal e vertical.

Destinatários: Professores de Inglês do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Objetivos	Questões
Perfil do Professor de Inglês do 2.º Ciclo	1. Há quanto tempo leciona Inglês no 2.º Ciclo? 2. A que anos de escolaridade leciona?
Horário de funcionamento das aulas de Inglês	3. Que carga horária semanal tem os alunos da disciplina de Inglês?
Perceber as implicações do Inglês ser uma disciplina de caráter facultativo no 1.º Ciclo	4. Qual o número total de alunos que leciona? 5. Todos os alunos frequentaram o Inglês no 1.º Ciclo? Quantos? 6. Considera importante que todos os alunos frequentem as aulas de Inglês no 1.º Ciclo? Porquê?
Perceber se há articulação horizontal no mesmo ciclo e vertical entre ciclos e como se concretiza	7. Qual é a sua opinião sobre as orientações programáticas do Ministério da Educação para o ensino do Inglês no 1.º Ciclo? 8. Conhece o programa de Inglês do 1.º Ciclo do EB? Têm-no em conta na planificação da sua disciplina no 2.º Ciclo? 9. As planificações para a disciplina de Inglês, no 2.º Ciclo, são feitas em conjunto com a Coordenadora de Departamento de Línguas e os professores de Inglês do 1.º ciclo? Quantas reuniões fez e sobre o que se tratou? 10. Com que frequência reúne com o Coordenador do Departamento de Línguas? 11. A escola promove situações de convívio e de divulgação dos trabalhos realizados nesse âmbito?
Perceber como se dá continuidade ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira	12. Em que situação de ensino-aprendizagem teve em conta os temas abordados no 1.º Ciclo? 13. Dá continuidade aos mesmos ou sente necessidade de rever algum tema? 14. Como se faz a articulação da língua inglesa entre o 1.º e o 2.º Ciclos? 15. Concorda com a abordagem utilizada no ensino do Inglês no 1.º Ciclo? 16. Na sua opinião, as metodologias de trabalho têm em conta a promoção de estratégias de trabalho colaborativo? 17. Sucintamente, de que modo estas atividades contribuem para a diversificação do Projeto Curricular de Escola?
Aferir possíveis alterações no ensino da língua inglesa.	18. O que gostaria de mudar no ensino da língua inglesa no 2.º Ciclo?

ANEXO 4

Matriz do Questionário

Aos professores do 1.º Ciclo das Atividades de Enriquecimento Curricular de Inglês

DIMENSÕES	CATEGORIAS	QUESTÕES		
Dados do Professor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perfil do Professor de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) das AEC: - Sexo - Idade - Grau Académico - Habilitação profissional - Situação profissional - Tempo de serviço 	1 2 3 4 5 6		
	Orientações Curriculares para o Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientações do Ministério da Educação nas AEC de Inglês: - Conhecimento/opinião - Adota as orientações - Horário semanal 	1/ 1.1 2/ 3/ 3.1 4/ 4.1	
		Atividades de Enriquecimento Curricular de Inglês no 1.º Ciclo do EB	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificação das atividades. ▪ Materiais utilizados ▪ Metodologias ▪ Avaliação de competências/atitudes dos alunos ▪ Reconhecimento das AEC ▪ Trabalho colaborativo 	1 2/ 3/ 3.1 4 5/ 6 7/ 7.1 8/ 8.1
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação do funcionamento das AEC. 	9/ 9.1 10
	Articulação com o Ensino do Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Articulação ▪ Sugestões de alteração ao ensino do Inglês no 1.º Ciclo 	1/ 1.1/ 2 3.1/ 3.2/ 3.3 4

ANEXO 5

Matriz do Questionário

Aos professores do 2.º ciclo de Inglês

DIMENSÕES	CATEGORIAS	QUESTÕES
Dados do Professor	▪ Perfil do Professor de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) das AEC:	
	- Sexo	1
	- Idade	2
	- Grau Académico	3
	- Habilitação profissional	4
	- Situação profissional	5
	- Tempo de serviço	6
Orientações Curriculares para o Ensino do Inglês no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico	▪ Orientações do Ministério da Educação nas AEC de Inglês:	
	- Conhecimento/opinião	1/ 1.1
	- Planificação	2/ 3/ 3.1
	- Horário semanal	4/ 4.1
	- Critérios para a seleção do manual	5/ 5.1
Atividades de Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico	▪ Planificação das atividades.	1
	▪ Materiais utilizados	2/ 2.1
	▪ Avaliação dos alunos	3
Articulação da aprendizagem do Inglês entre o 1.º Ciclo (AEC) e o 2.º Ciclo	▪ Contributo das AEC para o 2.º Ciclo	1/ 2 / 2.1/ 3 4 5/ 5.1
	▪ Trabalho colaborativo	6/ 6.1
		7/ 7.1
	▪ Articulação	
	Sugestões:	8.1/ 8.2/ 8.3
	- Alteração ao ensino do Inglês no 1.º Ciclo	9
	- Articulação	

ANEXO 6



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Inquérito por Questionário a Professores de Atividades de Enriquecimento Curricular de Inglês no 1.º Ciclo

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: A TRANSIÇÃO DO 1.º PARA O 2.º CICLO

O estudo a que se reporta este questionário relaciona-se com o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), tendo em conta o seu valor intrínseco na organização do currículo deste nível, mas também o seu potencial de articulação com o currículo do 2.º Ciclo.

Este estudo insere-se no âmbito do Mestrado em Estudos da Criança, especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa, da Universidade do Minho, sob a coordenação da Professora Doutora Maria Luísa García Alonso e orientação do Professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro Silva.

O presente questionário tem como objetivo perceber o papel, as abordagens metodológicas, e as aprendizagens que as crianças adquirem na AEC de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico e as suas implicações para o desenvolvimento de competências aquando da frequência no 5.º ano de escolaridade. Pretende-se ainda conhecer as estratégias utilizadas para favorecer a articulação e a continuidade curricular e pedagógica no âmbito da língua inglesa entre os níveis de escolaridade envolvidos – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Desta forma, solicita-se a colaboração dos professores das AEC de Inglês, no sentido de preencher o questionário em anexo. Os dados recolhidos serão tratados de **modo confidencial**, tendo apenas propósito para investigação, pelo que deve ser o mais sincero(a) possível.

A sua colaboração é muito importante para a investigação que nos propomos realizar, pelo que, desde já, agradecemos a sua participação.

Alice Alves

PARTE I – Dados do professor

1. Agrupamento em que exerce funções:

2. Sexo M F

3. Idade 21 - 30 31 – 40 41 – 50 Mais de 50

4. Grau académico

Bacharelato Licenciatura Mestrado

Outro: _____

5. Habilitação profissional

6. Situação profissional

Professor do Quadro do Agrupamento Professor contratado

Professor do Quadro de Zona Pedagógica

7. Tempo de serviço docente (anos de serviço completos a 31 de Agosto de 2011)

Anos de serviço (carreira): _____ No agrupamento: _____

PARTE II – Orientações Curriculares para o Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

1. Conhece as orientações curriculares do Ministério da Educação para o ensino do Inglês no 1.º Ciclo?

Sim Não

1.1. Qual é a sua opinião sobre as mesmas?

2. Segue as orientações do Ministério da Educação? Sim Não

3. Planifica o seu trabalho seguindo outras orientações? Sim Não

3.1. Se sim, quais? _____

4. Considera suficiente o número de horas semanais da AEC de Inglês?

Sim Não

4.1. Porquê? _____

PARTE III – Atividades de Enriquecimento Curricular de Inglês no 1.º Ciclo do EB

1. Na planificação das atividades que importância dá aos seguintes aspetos:
(Assinalar com **X** tendo em conta que 1 é menos importante e 7 mais importante)

	1	2	3	4	5	6	7
Interesses dos alunos							
O ano de escolaridade							
Materiais disponíveis							
Dificuldades dos alunos							
Capacidades e ritmos dos alunos							
Orientações do Ministério da Educação							
Programa de Inglês do 2.º Ciclo							
Orientações europeias (Quadro europeu comum de referência para as línguas e outras)							
Conhecimentos prévios dos alunos							
Projeto curricular da turma/articulação com as outras áreas curriculares							
As competências essenciais das línguas estrangeiras definidas para o 1.º Ciclo no Currículo Nacional.							
Os manuais existentes no mercado							
A minha formação e experiência profissional							

2. Indique com que frequência utiliza os seguintes materiais na sua prática pedagógica.
(Assinale com um **X** uma alternativa em cada linha)

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Manual adotado				
Livros/outros manuais escolares				
Suportes escritos: fichas de trabalho, fichas informativas				
Materiais manipuláveis				
Computador				
Internet				
Suportes audiovisuais (vídeos, filmes, DVD, CD, PowerPoint, fotografias)				

3. Indique outros materiais a que não tem acesso e que considere necessários para a leção da língua.

3.1. Porquê? _____

4. Quais as metodologias que utiliza preferencialmente?

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Atividade lúdica, jogos				
Histórias				
Projetos integrados				
Audição e reprodução de canções, rimas, poemas, histórias				
Diálogos sobre aspetos do quotidiano				
Compreensão/resposta a mensagens escritas (convite, postal, cartazes).				
Elaboração de cartazes				
“Tempestade de ideias”				
Representações dramáticas				
Construção de materiais				

5. Em que competências se verifica que os alunos têm um melhor desempenho.

(Assinale com um **X** uma alternativa em cada linha)

	Fraco	Razoável	Bom	Muito bom
Vocabulário (referente aos diferentes temas)				
Memorização (apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais)				
Audição (canções, histórias, enunciados de natureza diversificada, ...)				
Oralidade (imitação de sons, entoações e ritmos, ...)				
Compreensão de palavras e enunciados				
Reprodução escrita de palavras/enunciados orais				
Leitura de palavras e enunciados				
Escrita de palavras e enunciados				

6. Avalie as atitudes e desempenho dos alunos face aos seguintes critérios:

(Assinale com um **X** uma alternativa em cada linha, sendo que 1 é fraco e 7 muito bom)

	1	2	3	4	5	6	7
Comportamento							
Autonomia							
Motivação/ interesse							
Empenho e persistência							
Cooperação e ajuda							
Qualidade do trabalho realizado							
Resultados das aprendizagens							

7. O trabalho que desenvolve com os alunos nesta área é valorizado/reconhecido:

Pelos alunos: Sim Não

Pelos professores titulares:..... Sim Não

Pelos pais:..... Sim Não

Outros (Pessoas/instituições): _____

7.1. Como se manifesta esse reconhecimento?

8. Qualifique a relação de trabalho, ao nível colaborativo, que tem com os colegas (professores) **das AEC.**

(Responda tendo em atenção que 1 é nada satisfatória e 7 muito satisfatória)

Nada Satisfatória 1 2 3 4 5 6 7 Muito satisfatória

8.1. Que razões apresenta para a sua escolha: _____

9. Qualifique a relação de trabalho, ao nível colaborativo, que tem com os colegas (professores) do **2º Ciclo.**

(Responda tendo em atenção que 1 é nada satisfatório e 7 muito satisfatório)

Nada Satisfatória 1 2 3 4 5 6 7 Muito satisfatória

9.1 Que razões apresenta para a sua escolha: _____

10. Avalie a Implementação das AEC de Inglês, assinalando o grau de concordância que atribui às seguintes afirmações, utilizando a seguinte escala:

CT– Concordo totalmente **C** – Concordo **D** – Discordo **DT**– Discordo totalmente **SO** – Sem opinião

	CT	C	D	DT	SO
Enriquecer o currículo da Educação Básica					
Contribuir para o sucesso educativo					
Generalizar o ensino do Inglês a todas as crianças					
Promover a igualdade de oportunidades					
Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural					
Desenvolver uma competência comunicativa integradora de várias linguagens					
Propiciar o trabalho colaborativo entre professores					
Promover a transição e a adaptação ao 5.º ano de escolaridade					

PARTE IV - Articulação com o Ensino do Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico

1. Considera que a articulação com o 2.º Ciclo é:

- Nada importante Pouco importante
 Importante Muito importante

1.1 Porquê? _____

2. No caso de considerar que a articulação é importante, que estratégias são utilizadas para favorecer a articulação entre o 1.º e o 2.º Ciclo?

CT= Concordo totalmente **C**= Concordo **D**= Discordo **DT**= Discordo totalmente **SO**= Sem opinião

	CT	C	D	DT	SO
As avaliações dos alunos do 4.º ano são transmitidas aos professores do 2.º Ciclo					
Os professores do 1.º Ciclo conhecem o programa do 2.º Ciclo					
Os professores do 2.º Ciclo conhecem as orientações curriculares do 1.º Ciclo					
O departamento curricular discute e define estratégias de articulação com o 1.º Ciclo					
Os professores do 2.º Ciclo e os professores das AEC reúnem periodicamente para planificarem atividades em conjunto					
Os professores do 2.º Ciclo e os professores das AEC partilham estratégias pedagógicas					

3. O que mudaria no ensino do Inglês no 1.º Ciclo?

3.1 A nível organizacional: _____

3.2 A nível curricular e pedagógico: _____

3.3 A nível da articulação com o 2.º Ciclo: _____

4. Refira sugestões/ideias para reflexão que queira fazer para melhorar o ensino do Inglês nos primeiros anos de escolaridade.

Obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 7



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Inquérito por Questionário a Professores de Inglês do 2.º Ciclo do Ensino Básico

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: A TRANSIÇÃO DO 1.º PARA O 2.º CICLO

O estudo a que se reporta este questionário relaciona-se com o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), tendo em conta o seu valor intrínseco na organização do currículo deste nível, mas também o seu potencial de articulação com o currículo do 2.º Ciclo.

Este estudo insere-se no âmbito do Mestrado em Estudos da Criança, especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa, da Universidade do Minho, sob a coordenação da Professora Doutora Maria Luísa García Alonso e orientação do Professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro Silva.

O presente questionário tem como objetivo perceber o papel, as abordagens metodológicas, e as aprendizagens que as crianças adquirem na AEC de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico e as suas implicações para o desenvolvimento de competências aquando da frequência no 5.º ano de escolaridade. Pretende-se ainda conhecer as estratégias utilizadas para favorecer a articulação e a continuidade curricular e pedagógica no âmbito da língua inglesa entre os níveis de escolaridade envolvidos – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Desta forma, solicita-se a colaboração dos professores das AEC de Inglês, no sentido de preencher o questionário em anexo. Os dados recolhidos serão tratados de **modo confidencial**, tendo apenas propósito para investigação, pelo que deve ser o mais sincero(a) possível.

A sua colaboração é muito importante para a investigação que nos propomos realizar, pelo que, desde já, agradecemos a sua participação.

Alice Alves

PARTE I – Dados do professor

1. Agrupamento em que exerce funções:

2. Sexo M F

3. Idade 21 - 30 31 – 40 41 – 50 Mais de 50

4. Grau académico

Bacharelato Licenciatura Mestrado

Outro: _____

5. Habilitação profissional

6. Situação profissional

Professor do Quadro do Agrupamento Professor contratado

Professor do Quadro de Zona Pedagógica

7. Tempo de serviço docente (anos de serviço completos a 31 de Agosto de 2011)

Anos de serviço (carreira): _____ No agrupamento: _____

PARTE II – Orientações Curriculares para o Ensino do Inglês no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

1. Conhece as orientações curriculares do Ministério da Educação para o ensino do Inglês no 1.º Ciclo?

Sim Não

1.1. Se sim, qual é a sua opinião sobre estas orientações?

2. Planifica o seu trabalho seguindo o programa de Inglês para o 2.º Ciclo?

Sim Não

3. Planifica o seu trabalho seguindo outras orientações?

Sim Não

3.1. Se sim, quais? _____

4. Considera suficiente o número de horas semanais?

Sim Não

4.1. Porquê? _____

5. Ao seleccionar o manual do 5.º ano tiveram em conta as aprendizagens desenvolvidas na AEC de Inglês do 1.º Ciclo?

Sim Não

5.1. De que forma o fizeram? _____

PARTE III – Atividades de Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico

1. Na planificação das atividades que importância dá aos seguintes aspetos:

(Assinalar com **X** tendo em conta que 1 é menos importante e 7 mais importante)

	1	2	3	4	5	6	7
Aprendizagens anteriores dos alunos							
Interesses dos alunos							
Materiais disponíveis							
Dificuldades dos alunos							
Potencialidades dos alunos							
Estratégias utilizadas pelos colegas							
Autoestima dos alunos							
Autoavaliação dos alunos							

2. Indique materiais a que não tem acesso e considere necessários para a leção da língua.

2.1. Porquê? _____

3. Classifique os alunos face aos seguintes critérios.(Assinale com um **X** sendo que 1 é menos importante e 7 mais importante)

	1	2	3	4	5	6	7
Comportamento							
Autonomia							
Motivação/ interesse							
Empenho e persistência							
Cooperação e entreajuda							
Qualidade do trabalho realizado							
Resultados das aprendizagens							

PARTE IV – A articulação da aprendizagem do Inglês entre o 1.º Ciclo (AEC) e o 2.º Ciclo

1. Considera que a frequência da AEC de língua inglesa no 1.º Ciclo influencia a motivação e predisposição positiva dos alunos para a aprendizagem do Inglês ao nível do 2.º Ciclo?

2. Considera que a frequência da AEC de Língua Inglesa no 1.º Ciclo influencia o rendimento académico dos alunos no Inglês ao nível do 2.º Ciclo?

Sim Não

2.1. Porquê? _____

3. Avalie a Implementação das AEC de Inglês, assinalando o grau de concordância que atribui às seguintes afirmações, utilizando a seguinte escala:

CT= Concordo totalmente **C**= Concordo **D**= Discordo **DT**= Discordo totalmente **SO**= Sem opinião

	CT	C	D	DT	SO
Enriquecer o currículo da Educação Básica					
Contribuir para o sucesso educativo					
Generalizar o ensino do Inglês					
Promover a igualdade de oportunidades					
Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural					
Desenvolver uma competência comunicativa integradora de várias linguagens					
Propiciar o trabalho colaborativo entre professores					
Facilitar a adaptação a diferentes professores					

4. Avalie o desempenho dos alunos no 2.º Ciclo, nas competências enunciadas, tendo em conta a frequência das AEC no 1.º Ciclo. (Assinale com um **X** uma alternativa em cada linha)

	Fraco	Razoável	Bom	Muito bom
Vocabulário (referente aos diferentes temas)				
Memorização (apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais)				
Audição (musicas, histórias, enunciados de natureza diversificada,...)				
Oralidade (imitação de sons, entoações e ritmos,...)				
Compreensão de enunciados e pequenos textos				
Reprodução escrita de enunciados orais				
Leitura de enunciados e pequenos textos				
Escrita de enunciados e pequenos textos				

5. Qualifique a relação de colaboração profissional que tem com os colegas (professores) **das AEC** de Inglês. (Responda tendo em conta que 1 é nada satisfatória e 7 muito satisfatória)

Nada Satisfatória 1 2 3 4 5 6 7 Muito satisfatória

5.1 Que razões apresenta para a sua escolha: _____

6. Qualifique a relação de colaboração profissional que tem com os colegas (professores) do **2.º Ciclo** de Inglês. (Responda tendo em conta que 1 é nada satisfatória e 7 muito satisfatória)

Nada Satisfatória 1 2 3 4 5 6 7 Muito satisfatório

6.1 Que razões apresenta para a sua escolha: _____

7. Considera que a articulação com o 1.º Ciclo é:

- Nada importante Pouco importante
- Importante Muito importante

7.1 Porquê? _____

8. O que mudaria no ensino do Inglês no 1.º Ciclo?

8.1 A nível organizacional: _____

8.2 A nível curricular e pedagógico: _____

8.3 A nível da articulação com o 2.º Ciclo: _____

9. O que acha que seria necessário fazer para melhorar a articulação entre o 1º e 2º Ciclos, ao nível da aprendizagem da Língua Inglesa?

Obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 8

(Quest_26_2CEB)

Obrigada pela sua colaboração.

Observações:

O ensino - aprendizagem de língua inglesa, no 1º ciclo, é apenas uma atividade de Enriquecimento Curricular (AEC), de carácter facultativo, opcional para o aluno e cuja oferta e organização é de responsabilidade da autarquia e/ou autor (que usa a Exb/Equipamento).

A oferta está limitada aos recursos humanos existentes e estes variam também de acordo com as condições de trabalho e remuneração (a remuneração difere de autarquia para autarquia). Verificam-se, por isso, grandes assimetrias, locais e nacionais. Os alunos chegados ao 5º ano das contos de situações diversas: tiveram 2 ou 3 professores durante uns meses e há os há anos, tiveram um ano de aprendizagem, mas com falhas (porque nem sempre tiveram professor) e até tiveram 2 anos⁵ de aprendizagem. É a manter-se o "desenho", de inglês como AEC, opcional para os alunos e de oferta limitada aos recursos (fora de responsabilidade do Ministério da Educação) será assim, nas melhores: ou não será para todos, mesmo que queiram, porque não há para todos e quando há não é de mesma qualidade para os que a frequentam. É uma situação muito grave.

São duas vertentes: o horário desta atividade não emite perturbação e perturba as actividades do currículo nacional, ocupando tempo sobre.

- não há professores profissionalizados para o ensino de língua no 1º ciclo

Os alunos, chegados ao 5º ano, têm dificuldades em considerar o ensino - aprendizagem de língua inglesa no 2º ciclo, como disciplina obrigatória como as outras, sujeito a avaliações. Os alunos consideram, no início, ser uma extensão de um "brincadeira" sem consequências, no 1º ciclo.

A questão fundamental é a seguinte: deve o ensino de uma língua estrangeira fazer parte do currículo do 1º ciclo?

A meu ver sim - o ensino de língua estrangeira a fazer parte do currículo nacional, (de uso) de responsabilidade do TTE, de oferta universal e frequência obrigatória e com professores com formação.

Enquanto AEC tem um "faz de conta".

ANEXO 9

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS _____ GOVERNO DE PORTUGAL
2012/2013

DECLARAÇÃO DE INSCRIÇÃO / COMPROMISSO DE HONRA

Eu _____, Portador(a)
do Bilhete de Identidade n.º _____, Encarregado (a) de Educação do
aluno _____ a frequentar o _____
Ano de Escolaridade, na escola EB1 de _____,
venho por este meio declarar que pretendo a inscrição do meu educando nas atividades
de enriquecimento curricular em oferta, na referida escola.

Mais declaro, por minha honra, que me comprometerei a garantir até final do ano letivo
a frequência daquelas atividades por parte do meu educando, responsabilizando-me pela
sua assiduidade, participação e envolvimento, bem como pela aceitação das
consequências previstas no regulamento interno quanto ao incumprimento do
compromisso por mim agora assumido.

_____, ____ de _____ de 2012

O Encarregado de Educação

Eu _____, Portador(a)
do Bilhete de Identidade n.º _____, Encarregado (a) de Educação do
aluno _____ a frequentar o _____
Ano de Escolaridade, na escola EB1 de _____,
venho por este meio declarar que não pretendo a inscrição do meu educando nas
atividades de enriquecimento curricular em oferta na referida escola.

_____, ____ de _____ de 2012

O Encarregado de Educação
