



Universidade de Aveiro

2020

Vera Lúcia

Encarnado Lazana

Articulação curricular horizontal: um estudo sobre o ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico



Universidade de Aveiro

2020

Vera Lúcia

Encarnado Lazana

Articulação curricular horizontal: um estudo sobre o ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação (Percurso Didática e Desenvolvimento Curricular), realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Catedrática do Departamento de Educação e Psicologia e co-orientação da Doutora Gillian Grace Owen Moreira, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Doutor João de Lemos Pinto
Professor Catedrático, Universidade de Aveiro

Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira
Professora Catedrática, Universidade do Minho

Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Doutora Maria Isabel Mendonça Orega
Professora Adjunta, Universidade do Algarve

Doutora Sandra Jones Mourão
Investigadora, Universidade Nova de Lisboa

Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Catedrática, Universidade de Aveiro (orientadora)

agradecimentos

Às minhas orientadoras pela sua paciência inesgotável e pelo seu apoio, mas sobretudo, pela sua amizade.

Aos meus colegas professores, pela sua disponibilidade e pela simpatia com que receberam estas “interrogações”.

À equipa do município e às direções dos agrupamentos de escolas pela disponibilização da informação e pela autorização da recolha de dados.

Ao Pedro Fialho pelo seu olhar atento e crítico na análise dos dados.

Ao meu pai, à minha mana e à minha madrinha, por estarem sempre perto, em todos os sentidos.

À minha mãe, a minha alma gémea e a principal responsável por poder escrever estes agradecimentos. Foi um caminho longo, com sentimentos díspares, mas nunca solitário.

Ao Rui, por me fazer sentir amada e em paz e por me acompanhar nos nossos sonhos.

Ao meu filho Tiago e à minha filha Joana, que me enchem a alma e o coração de felicidade e me dão toda a força de que preciso para continuar.

palavras-chave

articulação curricular horizontal, trabalho colaborativo, ensino de inglês, atividades de enriquecimento curricular.

resumo

O presente estudo foca-se na articulação curricular horizontal entre o inglês e outras componentes do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no contexto do Sistema Educativo Português.

Esta investigação assume a forma de um estudo de caso, de cariz exploratório e de índole qualitativa, visando compreender o pensamento dos professores de inglês sobre as ações que desenvolveram e que entendem como propulsoras de articulação curricular horizontal no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Participaram neste estudo dezasseis professores de inglês (Atividades de Enriquecimento Curricular). Os dados recolhidos através de documentos vários, observação, questionários, reflexões de aula e entrevistas possibilitaram a análise das suas conceções sobre a articulação curricular horizontal e sobre a sua compreensão relativamente às potencialidades do trabalho colaborativo.

Foram, também, aplicados questionários aos professores titulares de turma para analisarmos o seu entendimento sobre a articulação curricular horizontal, particularmente quanto à sua importância e ao que consideraram serem práticas desenvolvidas com os professores de inglês, o que permitiu cruzar os olhares de ambos os atores e, desta forma, enriquecer a análise de dados sobre a articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os participantes do estudo identificaram as características distintivas dos processos de articulação curricular horizontal e refletiram sobre os fatores que os condicionam, bem como sobre as suas formas de operacionalização e mais-valias.

Os resultados mostram que o trabalho colaborativo entre professores é determinante para que haja articulação curricular e indiciam a existência de uma comunidade de prática, que considera ter assumido a articulação curricular horizontal como um desafio conjunto.

Esta investigação traz contributos importantes para o ensino do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, dando pistas sobre como pode ser contextualizado na experiência do aluno e relacionável com outros saberes. Esta tese contribui, ainda, para um maior conhecimento sobre o desenvolvimento profissional de professores deste nível de ensino, nomeadamente em termos de formas de organização de equipas de professores e do seu contributo para a capacitação e assunção dos docentes como decisores e gestores curriculares.

keywords

horizontal curriculum articulation, collaborative work, teaching of english, curriculum enrichment activities.

abstract

This study analyses the horizontal articulation between English and the other components of the Primary School curriculum, in the context of the Portuguese educational system.

This primarily qualitative, exploratory case study aims to obtain an in-depth understanding of the English teachers' perceptions on the curriculum actions they developed and considered as major drivers of horizontal curriculum articulation in 1st cycle.

Sixteen English teachers (Curriculum Enrichment Activities) took part in this study. Data was gathered through several documents, observation, questionnaires, teacher's reflexions for their classes and interviews, making it possible to analyse teachers' conceptions about horizontal curriculum articulation and their understanding of the potentialities of collaborative work among teachers.

Questionnaires were also applied to generalist teachers to allow the analysis of their understanding of horizontal curriculum articulation, specifically its importance and the the practices they considered to have been developed in articulation with english teachers. Collecting data provided by both english and generalist teachers allowed a deep analysis of curriculum articulation in 1st cycle.

Participants identified distinctive characteristics of the processes of horizontal curriculum articulation and reflected about the factors that condition its success, as also about the ways to operationalise articulation and its benefits.

The results of the analysis reveal that collaborative work among teachers is essential for curriculum articulation and suggest the existence of a community of practice that assumes the horizontal curriculum articulation as a shared challenge.

This investigation makes important contributions to the process of teaching english in 1st cycle, providing clues about how to contextualize foreign language learning in student's experiences and to related them with other curricular knowledge. Moreover, it contributes to a better knowledge of teachers' professional development in this level of education, mainly in terms of organizing teacher teams and its role to help teachers feel capable and willing to act as decision makers and curriculum managers.

Índice Geral

Índice de Tabelas	xi
Índice de Figuras	xii
Índice de Gráficos	xii
Lista de Abreviaturas	xiii
Apresentação do estudo	3
Introdução.....	3
Contextualização e pertinência do estudo	6
Organização da tese.....	10
CAP. 1 – Currículo e articulação horizontal	15
Introdução.....	15
1.1. Do conceito de currículo às práticas de gestão curricular	16
1.1.1. O currículo e as suas conceções	16
1.1.2. O desenvolvimento curricular como processo de tomada de decisão	29
1.2. Para uma compreensão da articulação curricular	34
1.2.1. Conceito de articulação curricular	34
1.2.2. Finalidades da articulação curricular.....	40
1.2.3. Tipos e formas de articulação curricular.....	43
1.2.4. Constrangimentos na operacionalização da articulação curricular	51
1.3. Articulação curricular e ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.	56
1.3.1. A articulação curricular na legislação portuguesa	57

1.3.2. O ensino de inglês no 1.º Ciclo na legislação portuguesa.....	59
1.3.3. A articulação curricular na confluência de princípios e objetivos para o ensino de inglês	66
Síntese	78
CAP. 2- Trabalho colaborativo e melhoria das práticas educativas	83
Introdução.....	83
2.1. O desenvolvimento profissional docente	84
2.1.1. Conceito e características do desenvolvimento profissional docente.....	84
2.1.2. Fatores condicionantes do desenvolvimento profissional docente	91
2.2. O trabalho colaborativo entre professores	97
2.2.1. Colaboração e cooperação	98
2.2.2. Características e níveis de concretização do trabalho colaborativo	101
2.2.3. Finalidades e potencialidades do trabalho colaborativo	108
2.2.4. Fatores condicionantes do trabalho colaborativo.....	112
2.3. As comunidades de prática	118
2.3.1. Conceito de comunidade de prática.....	119
2.3.2. Processos de desenvolvimento e sustentabilidade das comunidades de prática	123
2.3.3. Potencialidades das comunidades de prática para a gestão curricular.....	125
Síntese	128
CAP. 3- Metodologia da investigação	133
Introdução.....	133
3.1. Problema de investigação e objetivos do estudo: breves considerações	134
3.2. Posicionamento paradigmático	139
3.3. Estudo de caso	141

3.3.1. Caraterização do estudo de caso.....	141
3.3.2. Atuação da investigadora	144
3.4. Caraterização do contexto do estudo.....	145
3.5. Plano de intervenção.....	149
3.6. Fases do estudo e explicitação da recolha de dados	160
3.6.1. Os questionários	163
3.6.2. As entrevistas	169
3.6.3. A observação de workshops e de aulas.....	171
3.6.4. A análise documental	174
3.7. Análise de dados	177
3.7.1. Análise estatística	178
3.7.2. Análise de conteúdo.....	179
3.7.3. Análise documental interna	188
3.8. Critérios de qualidade do estudo.....	190
Síntese	194
CAP. 4- Análise e discussão dos resultados	201
Introdução.....	201
4.1. Fase de diagnóstico	202
4.1.1. Caraterização pessoal e profissional dos professores de inglês.....	203
4.1.2. Percurso profissional.....	204
4.1.3. Ensino e aprendizagem de línguas.....	210
4.1.4. Articulação curricular horizontal.....	223
4.2. Fase de intervenção	227

4.2.1.	Fatores condicionantes da articulação curricular horizontal	228
4.2.2.	Formas de operacionalização da articulação curricular horizontal	234
4.2.3.	Mais-valias da articulação curricular horizontal.....	245
4.2.4.	Constrangimentos e propostas futuras de articulação curricular horizontal	247
4.3.	Fase de reflexão	250
A.	A reflexão dos professores titulares de turma	251
4.3.1.	Caraterização pessoal e profissional dos professores titulares de turma	251
4.3.2.	A articulação curricular horizontal na perspetiva dos professores titulares	253
B.	A reflexão dos professores de inglês	271
4.3.3.	Potencialidades da aprendizagem de línguas segundo os professores de inglês	271
4.3.4.	O trabalho colaborativo na perspetiva dos professores de inglês.....	273
4.3.5.	A Articulação curricular horizontal na perspetiva dos professores de inglês.....	295
4.3.6.	Currículo integrado	333
4.4.	Cruzamento de dados	344
	Síntese:	353
	CAP. 5- Considerações finais	357
5.1.	Principais conclusões do estudo	357
5.2.	Limitações e contributos do estudo	380
5.3.	Propostas de desenvolvimento para investigações futuras.....	386
	Referências bibliográficas.....	391
	Anexos apresentados em CD-ROM	433

Índice de Tabelas

Tabela 1: Medidas legislativas para o ensino de LE no 1.º CEB.	61
Tabela 2: Colaboração e cooperação.	99
Tabela 3: Formas de colaboração.	107
Tabela 4: Horário semanal dos professores da AEC de inglês.	147
Tabela 5: Plano de intervenção.	150
Tabela 6: Momentos da recolha de dados	162
Tabela 7: Dimensões analisadas no questionário aplicado aos professores de inglês.	165
Tabela 8: Dimensões analisadas no questionário aplicado aos professores titulares de turma.	168
Tabela 9: Dimensões analisadas nas entrevistas.	170
Tabela 10: Dimensões analisadas através das notas de campo.	173
Tabela 11: Dimensões analisadas nas reflexões dos professores de inglês.	175
Tabela 12: Dimensões analisadas nos documentos elaborados pelos professores nos workshops.	177
Tabela 13- Categoria "Percurso profissional", respetivas subcategorias e sua descrição.	183
Tabela 14: Categoria "Formação para a docência de inglês no 1.º CEB".	184
Tabela 15: Categoria "Potencialidades da aprendizagem de línguas nas crianças".	185
Tabela 16: Categoria "Articulação curricular horizontal", respetivas subcategorias e sua descrição.	186
Tabela 17: Categoria "Trabalho colaborativo", respetivas subcategorias e sua descrição.	187
Tabela 18: Categoria "Currículo integrado, respetivas subcategorias e sua descrição.	188
Tabela 19: Distribuição da experiência (anos) de ensino de inglês no 1.º CEB dos inquiridos.	204
Tabela 20: Relação entre a frequência dos tipos de articulação e a importância dada à ACH.	260
Tabela 21: Relação entre as dimensões e indicadores de uma CoP e as características dos participantes da investigação.	351

Índice de Figuras

Figura 1: Graus e áreas de articulação (adapt. de Bottery, 1993, p. 166)	49
Figura 2: Organização do 1.º e 2.º workshop	155
Figura 3: Esquema organizacional do estudo (adaptado de Nisbet & Watt, 1978).	160
Figura 4: Plano da investigação.	161
Figura 5: Breve descrição da fase inicial de recolha de dados (diagnóstico).	203
Figura 6: Breve descrição da 2ª fase de recolha de dados (intervenção).	227
Figura 7: Breve descrição da 3ª fase de recolha de dados (reflexão).	250

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Grau de satisfação dos professores de inglês relativamente ao percurso profissional.	205
Gráfico 2: Grau de satisfação dos professores de inglês com o apoio prestado.	207
Gráfico 3: Grau de satisfação com o percurso profissional e o apoio no desenvolvimento da AEC.	208
Gráfico 4: Problemas na formação de professores para o ensino de inglês no 1.º CEB.	216
Gráfico 5: Distribuição das respostas relativas às medidas prioritárias para o ensino de línguas.	218
Gráfico 6: Distribuição de idades dos professores titulares de turma.	251
Gráfico 7: Formação académica dos professores titulares de turma.	252
Gráfico 8: Número de temas trabalhados em simultâneo pelos professores de inglês e titular.	254
Gráfico 9: Articulação curricular desenvolvida entre o professor titular e o professor de inglês.	255
Gráfico 10: Contributo da articulação curricular horizontal, segundo os professores titulares.	257

Lista de Abreviaturas

ACH	Articulação Curricular Horizontal
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
AFD	Atividade Física e Desportiva
ALE	Atividades Lúdico-Expressivas
APPI	Associação Portuguesa de Professores de inglês
COP	Comunidade de Prática
E	Entrevista
EB	Ensino Básico
EI	Ensino de inglês
EM	Ensino de música
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DEB	Departamento do Ensino Básico
IA	Investigação-ação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LE	Língua Estrangeira
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAA	Plano Anual de Atividades
PT	Professor titular
PTT	Professor titular de turma
Q	Questão
QPI	Questionário ao professor de inglês
QPT	Questionário ao professor titular de turma

RA	Reflexão de aula
SQ	Subquestão
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Apresentação do estudo

Introdução

O debate sobre qual deve ser o currículo do século XXI tem evidenciado as várias tensões que caracterizam a sociedade atual, sociedade esta em rápida e constante mudança.

Ainda que a discussão sobre qual deve ser o papel da educação na formação dos cidadãos não seja nova, é recontextualizada na atual conjuntura social e cultural marcada por uma maior fluidez dos acontecimentos. Neste sentido, trata-se de uma discussão não apenas necessária, mas urgente à luz do que são as novas exigências do sistema educativo. A título de exemplo, referimos a necessidade de as escolas contribuírem para tornar os cidadãos capazes para resolverem problemas ainda desconhecidos (cf. *Decreto-lei 55/2018*, de 6 de julho).

À escola do século XXI cabe dotar os alunos de ferramentas para que se adaptem à mudança e à atual volatilidade das relações sociais e laborais e, portanto, a sua ação deixa de estar orientada para o “*saber sobre*” determinado assunto ou tema para passar a estar sobre o “*saber para*”. Esta forma de pensar a organização e as finalidades curriculares traduz-se no entendimento de currículo como:

the outcome of a process intended to determine the essential skills, indispensable knowledge and most important values that must be acquired at school, and what are the fundamental learning experiences required to ensure that the new generations are prepared for life in the type of society that we aspire to build. (Amadio, Opertti & Tedesco, 2014, p. 1)

Uma das respostas que tem sido apresentada para responder a estes desafios educativos tem sido a definição de competências genéricas e transversais que o aluno deve adquirir no final da escolaridade obrigatória.

Competências como a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a comunicação e a colaboração são valorizadas porque determinantes para o sucesso do aluno na grande escola, a da vida.

A definição de competências genéricas e transversais, uma resposta porventura aparentemente simples, é profundamente complexa porque implica que sejam repensados a estrutura, ainda tradicional, do currículo, a forma como as experiências de aprendizagem são organizadas, os métodos de ensino e os sistemas de avaliação (cf. Amadio, Operti & Tedesco, 2014, p. 2).

Concordamos com Costa & Kallick (2010, p. 214), que nos dizem que, apesar de proliferarem concepções sobre as chamadas competências do aluno do século XXI, os seus autores têm especificado pouco sobre como fazê-lo e, portanto, muito ainda estará por fazer e por conhecer sobre formas de integrar e desenvolver estas competências no currículo.

Em nosso entender, a integração destas competências curriculares far-se-á através de uma gestão curricular mais articulada. Esta convicção é reforçada pela recente legislação portuguesa, particularmente o *Decreto-lei 55/2018*, de 6 de julho que define que as escolas devem fazer uso da autonomia e flexibilidade curricular para organizarem um trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, bem como por estudos internacionais como o da OCDE (2018a), que têm vindo a defender que o currículo do futuro deve reger-se por princípios como o da *autenticidade* e o da *interrelação do currículo*.

Este discurso sobre a defesa de uma maior articulação curricular não é de hoje e, no que respeita ao processo de ensino de inglês no 1.º CEB no nosso país, contexto desta investigação, tem sido valorizado por diversos autores (cf., por exemplo, Alves, 2011; Conselho Nacional de Educação, 2013; Cruz & Miranda, 2005; Fialho, Verdasca, Moreira, Chaleta, Grácio, Magalhães, Saragoça, Cid & Tobias, 2013; Lima, 2012; Nunes, 2011; I.C. Pereira, 2010, Vasconcelos, 2009), bem como em relatórios da Comissão de Acompanhamento do Programa (cf., por exemplo, Comissão de Acompanhamento do Programa, 2006) e, mais recentemente, da Comissão Coordenadora das AEC (cf. 2016; 2017).

Para os autores supra-citados (ibidem), a articulação curricular horizontal (ACH) é entendida como uma possibilidade de contrariar o que entendem ser um processo de ensino, também em Portugal, muito centrado sobre aspetos formais da língua e desligado das restantes aprendizagens (cf. Beacco, 2012; Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005; Conselho da Europa, 2001; Dias & Mourão, 2006; Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006; Johnstone, 2002, entre outros)

A experiência profissional da investigadora, primeiro como professora da Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) de inglês, depois como coordenadora pedagógica de inglês e posteriormente como coordenadora geral do Programa AEC, permitiu-lhe vivenciar esses constrangimentos e, mais concretamente, perceber as dificuldades dos professores de inglês em realizarem um trabalho colaborativo com os professores titulares de turma e do seu impacto na compartimentação do conhecimento nos alunos, conduzindo à sua menor motivação para aprender; desvalorização da aprendizagem da língua e maior dificuldade no estabelecimento de relações entre temas curriculares.

Este percurso profissional despoletou um sentimento de urgência em repensar o lugar das línguas na organização do currículo e alimentou a vontade de desenvolver uma investigação que entendia como muito necessária, tanto mais que o processo de generalização desta Língua Estrangeira (LE) abrangia, então, a grande maioria dos alunos do 1.º CEB em Portugal. Efetivamente, os dados disponibilizados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2013), sobre o ano letivo 2012/2013, ano em que desenvolvemos esta investigação, mostram que 91,1% dos alunos que frequentavam os 1.º ou o 2.º ano de escolaridade e 91,2% dos que frequentavam o 3.º ou o 4.º ano de escolaridade, frequentavam a aula de inglês.

Passamos, agora, a uma breve contextualização desta investigação e à fundamentação da sua pertinência.

Contextualização e pertinência do estudo

A problemática da articulação curricular assume contornos específicos nesta investigação pelo facto de estar situada no contexto do ensino de LE no 1.º CEB. Parece-nos, portanto, justificar-se uma breve contextualização desta realidade no quadro das políticas linguísticas europeias, as quais têm vindo a impulsionar a promoção de uma aprendizagem de LE cada vez mais cedo em todos os Estados-membros e, naturalmente, influenciado as políticas nacionais (cf., por exemplo, Comissão Europeia, 2012a,b; Eurydice, 2012; 2017).

A aprendizagem de línguas tem sido assumida como uma prioridade de política europeia por favorecer a mobilidade de pessoas e bens, contribuir para o desenvolvimento económico e promover valores democráticos (garantir uma cidadania ativa e combater as formas de exclusão ou outras formas de injustiça) e a diversidade linguística e cultural.

Apesar do esforço dos Estados-membros e do conjunto de ações desenvolvidas pela União Europeia e pelo Conselho da Europa em prol da aprendizagem de línguas, os resultados têm ficado aquém do esperado. Veja-se, por exemplo, os dados apresentados em 2018 pela Comissão Europeia (2018a), que mostram que 50% dos europeus dizem não falar qualquer LE e que apenas 72% pensam que todos os europeus devem aprender LE.

Também, e ainda que no Conselho Europeu de Barcelona, em 2002, tenha sido traçado o objetivo de que todos os Estados-membros garantissem o “*ensino de duas línguas estrangeiras, pelo menos, desde a idade mais precoce*”, passados mais de 16 anos, verifica-se que os progressos têm sido insuficientes. Dados recentes mostram que apenas 83,8%, dos alunos europeus começam a aprender a primeira LE no 1.º CEB e que em 11 países europeus a escolha de uma segunda LE continua a não ser obrigatória no ensino secundário do regime geral, piorando este cenário, quando se tratam de cursos profissionais (cf. Comissão Europeia, 2018b).

Os *Números-chave sobre o ensino de línguas nas escolas da Europa* (Eurydice, 2017) mostram que os alunos estão a iniciar mais cedo a aprendizagem de uma LE do que no passado e que há cada vez mais alunos a fazê-lo, mas, igualmente, que persistem diferenças consideráveis no ensino de LE entre os vários Estados-membros e dificuldades em termos de competência (e não apenas participação) linguística.

Estes resultados vêm reforçar outros anteriores, que já evidenciavam níveis de proficiência geralmente baixos entre os estudantes no final do ensino obrigatório e diferenças muito acentuadas entre os Estados-membros ao nível das condições para a aprendizagem de línguas, tais como a formação de professores, o número de alunos por turma, a disponibilidade de materiais didáticos adequados e a carga horária, diferenças também aplicáveis aos primeiros anos de escolaridade (cf. Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann & Vollmer, 2015; Comissão Europeia, 2012a,b,c; Eurydice, 2012; 2017; Edelenbos et al., 2006; Richards, 2014, entre outros).

As recentes propostas quer da União Europeia (cf. Comissão Europeia, 2018b), em termos de uma abordagem global para o ensino e aprendizagem de línguas, quer do Conselho da Europa, no âmbito das suas políticas educativas linguísticas holísticas (cf., por exemplo, Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann & Vollmer, 2015) vão no sentido de o processo de ensino e aprendizagem de línguas ser feito *em relação* com outras áreas disciplinares, justificando-o pelos seus benefícios no desenvolvimento das competências (em LE, mas também outras) que os alunos devem adquirir até ao final da escolaridade obrigatória.

Como defendem Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann & Vollmer (2015, p. 19), as línguas assumem um papel central não apenas como instrumento de comunicação, mas igualmente "*in the discovery, identification and storage of new knowledge*". Compreendida neste sentido, uma educação em línguas passa a estar mais centrada sobre a língua como meio do que como objetivo, por se entender que, dessa forma, se aprende melhor línguas e, simultaneamente, se aprende melhor o mundo.

Este entendimento do papel central das línguas na produção do conhecimento é evidenciado pela relação que a União Europeia estabelece entre “literacia” e “competências linguísticas” (cf. Comissão Europeia, 2018b) e o Conselho da Europa entre “literacia” e “competência plurilingue”.

De forma breve, mas para clarificar o sentido dos conceitos utilizados, esclarecemos que o Conselho da Europa define “competência plurilingue” como o *“repertoire of resources which individual learners acquire in all the languages they know or have learned, and which also relate to the cultures associated with those languages”* (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier, 2016, p. 10), sendo a “literacia” associada à capacidade de *“understand, talk and write about general topics on a sound basis of disciplinary knowledge”* (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann & Vollmer, 2015, p.89).

Dado que o plurilinguismo valoriza as culturas dos falantes e, portanto, contribui para o desenvolvimento de uma competência comunicativa geral (cf. Conselho da Europa, 2001, p.23), esta associação entre competência plurilingue e literacia parece quase inevitável e traduz uma forma holística de pensar o currículo escolar, *“prospectiva e transdisciplinarmente, onde as áreas curriculares se possam articular para o desenvolvimento harmonioso de todas as dimensões do ser humano”* (Martins, 2008, p.112).

Em nosso entender, a concretização deste modo de pensar o papel das línguas e o seu lugar no currículo depende, em muito, da forma como os professores encaram e atualizam as políticas linguísticas (cf. Martins, 2008, p.114; UNESCO, 2016a, p. 27) e da existência de condições (individuais e organizacionais) para desenvolver a ACH.

O percurso profissional com grupos de professores de inglês consciencializou a investigadora quanto à necessidade de um maior conhecimento, experimentação e reflexão sobre as práticas docentes no 1.º CEB e fomentou a vontade de contribuir para mudanças no processo de ensino de inglês, designadamente através deste estudo.

Procuramos, mediante esta investigação, uma maior compreensão das possibilidades de a ACH ser promovida através do trabalho colaborativo entre

professores de inglês e generalistas do 1.º CEB e, desta forma, ampliar o conhecimento nas áreas da Didática das Línguas e do Desenvolvimento Curricular.

De acordo com esse objetivo geral, definimos a questão central de investigação - Como poderá a articulação curricular ser promovida no 1.º CEB, a partir do ensino de inglês? –, a qual se subdividiu em quatro subquestões (SQ), conforme passamos a apresentar:

SQ 1- Quais as concepções dos professores de inglês e generalistas sobre a ACH?;

SQ 2- Que ações são percebidas pelos professores de inglês como sendo passíveis de serem desenvolvidas colaborativamente?;

SQ 3- Como é que os professores de inglês entendem a relação entre o trabalho colaborativo e a ACH no 1.º CEB?;

SQ 4- Que constrangimentos e desafios são identificados no terreno pelos professores de inglês e pelos professores generalistas no que respeita à ACH no 1.º CEB?

Sendo esta uma investigação que incide sobre o processo de desenvolvimento dos professores de inglês, possibilitando uma análise do que estes pensam sobre determinados conceitos; as suas práticas docentes; as práticas dos professores titulares de turma e a forma como entendem que o processo de ensino e aprendizagem de inglês deve acontecer no 1.º CEB, parece-nos poder trazer contributos importantes não apenas sobre formas de organização curricular, mas também para a formação (inicial e contínua) de professores, a qual, como referem Felício & Silva (2015, p. 311), está a ser repensada em diversos países.

Ainda no sentido de justificarmos a pertinência do estudo, salientamos que, apesar de a ACH ser entendida enquanto mais-valia para a qualidade do currículo, das instituições educativas, dos seus profissionais e dos alunos, permanece de difícil concretização nas escolas do nosso país, requerendo,

portanto, uma análise rigorosa e mais aprofundada desta matéria (cf. Barbosa, 2009; A.P. Carvalho, 2010; C.F. Carvalho, 2010 Leite, 2012; Lima, 2012; I.C. Pereira, 2010; Santos, 2012; Morgado & Tomaz, 2009, entre outros).

Organização da tese

Esta tese está organizada em cinco capítulos. Após esta breve apresentação do estudo, segue-se a parte do enquadramento teórico, que integra dois capítulos e o estudo empírico, também com dois capítulos.

No **Enquadramento teórico**, exploram-se os conceitos teóricos que suportam esta investigação, entre os quais salientamos os de “articulação curricular horizontal” e “trabalho colaborativo”.

No *Capítulo 1- Currículo e articulação horizontal*, traçamos uma evolução temporal do conceito de currículo, a partir da leitura de vários autores, da análise das teorias curriculares e de alguns dos temas curriculares recorrentemente abordados na literatura especializada. São, ainda, clarificados os conceitos de “gestão curricular” e de “desenvolvimento curricular”. O conceito de “articulação curricular”, conceito-chave neste estudo, é desenvolvido e o capítulo termina com um enquadramento breve do ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal e com uma análise das propostas e condições de concretização da ACH.

No *Capítulo 2 - Trabalho colaborativo e melhoria das práticas educativas*, aborda-se a temática do desenvolvimento profissional docente e exploram-se os conceitos teóricos de trabalho colaborativo e de comunidade de prática (CoP), numa análise que procura estabelecer uma relação entre estas realidades e as práticas de gestão curricular dos professores.

Na parte do **Estudo empírico**, começa-se por apresentar a *Metodologia da investigação* (capítulo 3). Neste terceiro capítulo são explicitadas as opções

metodológicas efetuadas (paradigma e tipologia do estudo) e apresenta-se o contexto do estudo e as fases em que foi desenvolvido.

Definimos o nosso estudo como um estudo de caso. O nosso caso é um grupo de professores de inglês que procuram desenvolver práticas de ACH com o professor generalista no 1.º CEB e que refletem sobre as suas ações e resultados. Trata-se, portanto, de um estudo de caso único, exploratório e intrínseco porque nos debruçamos sobre um único caso relativamente ao qual a investigadora tem um interesse especial e porque o nosso objetivo principal é problematizar, analisar, explorar ideias e representações sobre a articulação curricular.

Após este enquadramento metodológico, procede-se à identificação e caracterização dos instrumentos de recolha de dados (questionários, entrevistas, observação e análise documental) e dos procedimentos de análise documental interna, estatística e de conteúdo desses dados. A metodologia utilizada é mista pois pretendíamos obter, não apenas dados objetivos para analisar o fenómeno em estudo, mas também contextualizar esses dados para garantir uma visão globalizante do fenómeno.

No *Capítulo 4 - Análise e discussão de resultados*, procede-se a uma síntese dos resultados da análise de dados e confrontam-se esses resultados com os decorrentes de outros estudos. É feita uma caracterização pessoal e profissional dos professores de inglês e dos professores titulares de turma que participaram nesta investigação e são analisados dados relativos ao ensino de línguas, ao trabalho colaborativo, à ACH e ao currículo integrado. A análise de dados é apresentada em três fases, a de diagnóstico, de intervenção e de reflexão. Esta organização espelha não apenas o momento temporal da recolha de dados, mas, igualmente, uma evolução na reflexão que os professores de inglês apresentam relativamente à articulação curricular.

No *Capítulo 5 - Considerações finais*, relembramos o conceito de ACH que subjaz ao nosso trabalho e procede-se a uma síntese dos principais resultados obtidos por referência aos seus objetivos e as principais inferências e ideias-chave desta investigação. De seguida, são identificadas as limitações e os

contributos do estudo. O capítulo termina com algumas sugestões para futuras investigações e uma reflexão geral sobre o trabalho desenvolvido.

CAP. 1 – CURRÍCULO E ARTICULAÇÃO HORIZONTAL

CAP. 1 – Currículo e articulação horizontal

(...) the decision to integrate curricula will be contextual with a situational analysis of student interests and needs. Curricula integration will require astute pedagogical decisions on when, why and how to integrate subjects”
(Hudson, 2013).

Introdução

O presente capítulo versa sobre as diferentes concepções de currículo, de gestão curricular e de práticas de desenvolvimento curricular, terminando com uma análise sobre a “articulação curricular”, conceito estruturante deste estudo.

Entendemos que, sendo o desenvolvimento curricular consequência de um processo de reflexão e ação sobre as aprendizagens consideradas fundamentais serem realizadas na escola de hoje, um capítulo centrado sobre o currículo permite clarificar o modo como diferentes áreas disciplinares se podem articular para que os atores educativos possam identificar, compreender e desenvolver outras formas de gestão curricular.

Após uma análise sobre os conceitos de “currículo” e de “articulação curricular” para que sejam compreendidos os fatores que influenciam o currículo e as práticas de gestão curricular, situaremos a articulação curricular no contexto do ensino de inglês no 1.º CEB, em Portugal, tornando evidente a necessidade de uma relação entre práticas de ACH e uma organização colaborativa do trabalho docente.

1.1. Do conceito de currículo às práticas de gestão curricular

1.1.1. O currículo e as suas concepções

Os significados originais de *curriculum* podem ajudar-nos a explicar a ambiguidade do conceito (cf. Apple, 1999; Rayo & Álvarez, 2010, p. 89; Roldão, 1999b, p. 43; Rolkouski & Feliciano, 2017, p. 871; Varela, 2013, p. 12). Trata-se de um conceito polissémico e abordado por múltiplos autores, sendo objeto de reflexão e reestruturação sempre que existem reformas educativas. Etimologicamente, *curriculum* deriva da palavra latina *currere*, que significa percurso, trajectória ou caminhada. Por extensão, passou a significar o percurso de uma vida (*curriculum vitae*), o trajecto de aquisição de conhecimento e, mesmo, um espaço de tempo (Llavador & Alonso, 2001, p. 29, a partir de Blánquez Fraile, 1960). Esta noção parece traçar, desde logo, uma relação íntima entre o que esse percurso nos oferece e os seus resultados em termos de aprendizagem.

O conceito de *currículo* tem evoluído, ao longo do tempo, em função dos enfoques paradigmáticos vigentes, nos vários momentos históricos (cf. Rayo & Álvarez, 2010, p. 89), com os respectivos condicionalismos sociais, culturais, políticos e económicos. São disso exemplo a *Rationale de Tyler*, que preconiza um modelo de organização técnica do currículo escolar, em função de um conjunto de objetivos educacionais que o sistema educativo teria que fazer atingir, ou o *Movimento de Reconceptualização Curricular*, impulsionado por William Pinar (1978), que critica essa visão compartimentada de currículo e valoriza as *experiências individuais* dos alunos, dentro e fora da escola.

Ainda que não seja nossa intenção traçar a evolução histórica da noção de *currículo*, procuraremos mostrar a forma como este conceito evoluiu através de olhares distintos sobre o papel da escola na construção do conhecimento. Essa análise será feita recorrendo às teorias curriculares que, de forma simplista, podemos dizer que resultam enquanto tentativa de clarificação do que é o

currículo e que espelham formas diferentes de questionar, descrever e compreender os fenômenos educativos (cf. Pacheco 2009, p. 389; Pacheco, 2018, p. 64; Varela, 2013, p. 20).

Kemmis (1988) apresenta uma síntese das principais teorizações curriculares, o que nos pode conduzir a uma melhor compreensão do conceito de currículo. Este autor apoia-se na teoria dos interesses constitutivos dos saberes de Habermas e propõe três grandes macroteorias: a *teoria técnica*, a *teoria prática* e a *teoria crítica*.

As diversas perspectivas sobre o conceito de currículo traduzem teorias curriculares com princípios e objetivos diferentes, mas que têm em comum a preocupação em responderem a questões como: *por que razão* ensinar este e não aquele conteúdo?; *o que* cabe à escola ensinar?; *a quem* ensinar ou quem vai aprender?; *como* concretizar o processo de ensino e aprendizagem?; *que resultados* se espera alcançar através de um determinado currículo?

A *teoria técnica* apresenta-se como a mais tradicional, continuando a estar presente nas nossas escolas hoje em dia. Esta teoria advoga uma racionalidade técnica, caracterizada “*por um discurso científico, por uma organização burocrática e por uma acção tecnicista*” (Kemmis, 1988, p. 134). Neste sentido, o currículo é o *produto* resultante do conjunto de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola e definidas por um plano pré-determinado por alguém, que decide e controla as finalidades de ensino e aprendizagem e que organiza o currículo para que essas aprendizagens se realizem. Inscrevem-se nesta teoria as propostas apresentadas por Taba (1983), D’Hainaut (1980), Wheeler (1967) ou a teoria tyleriana (1949). A título de exemplo, referimos que, de acordo com a perspectiva de Tyler, exposta no livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949) e difundida nos anos 50, a qualidade da educação está associada à eficácia e à eficiência, pelo que o currículo e os processos de ensino e de aprendizagem estão assentes em objetivos educativos comportamentais destinados a corresponder às exigências da era industrial (cf. Tomaz, 2007).

Por sua vez, a *teoria prática* é caracterizada por “*um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional*” (Kemmis, 1988, p. 134).

Perspetiva-se, nesta teoria, o currículo enquanto *processo* de construção assente na prática e nas diversas interpretações provenientes das escolas e dos professores. O papel dos professores é considerado particularmente importante, compreendendo-se que atuam como mediadores entre o currículo definido centralmente e os alunos, destinatários desse currículo e sujeitos que têm de realizar as aprendizagens que o texto central e os professores ajudam a construir.

As discussões curriculares que se inscrevem na teoria prática surgem na década de 70 (cf. Pacheco, 2001) e foram preconizadas por autores como Schwab e Stenhouse. Para Schwab (1969), os problemas curriculares exigem soluções práticas e específicas, ao invés de soluções teóricas e modelos curriculares globais. Segundo este autor, o contexto de sala de aula deve ser investigado para que, através do comportamento dos alunos, se perceba os resultados do processo de ensino e eventuais necessidades de mudança no currículo e suas práticas de gestão. No que concerne à reflexão de Stenhouse (1987) sobre o currículo, salientamos o conceito de “professor investigador”, segundo o qual o currículo é construído pelo professor através de um processo de reflexão sobre as suas práticas. Trata-se de um conceito que atribui grande poder transformador ao professor, já que lhe permite conhecer melhor e aperfeiçoar as suas próprias práticas de gestão curricular.

De uma forma geral, consideramos que a teoria prática não rompe radicalmente com a teoria técnica. A posição de Schwab sobre a centralidade do professor no processo de ensino e de aprendizagem evidencia isso mesmo, já que o aluno é considerado um elemento observável para que o professor tome decisões sobre o que deve ou não fazer em sala de aula. Apesar da sua ligação à teoria técnica, a teoria prática aproxima-se em alguns aspetos da teoria crítica. Stenhouse, por exemplo, rejeita uma perspetiva técnica do currículo e defende uma perspetiva de (auto)crítica do professor sobre as suas práticas pedagógico-didáticas.

Por último, podemos dizer que, a partir de finais da década de 60 (cf. Varela, 2013), se realizaram vários estudos curriculares que se enquadram na *teoria crítica*. De acordo com esta teoria, a emancipação do sujeito é a única

forma de resolver os problemas da prática educativa, caracterizando-se, segundo Kemmis (1988), “*por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma ação emancipatória*” (p. 134). O currículo torna-se o resultado da consciência e da ação crítica de professores e alunos, enquanto verdadeira *praxis*, ou, por outras palavras, enquanto reflexão para a prática e sobre a própria prática. Importa, ainda, clarificar que a teoria crítica permite o modelo de *desenvolvimento curricular* centrado na situação, segundo o qual o currículo é uma construção assumida pelo coletivo de professores, na sua autonomia como profissionais.

Para melhor clarificarmos o nosso entendimento sobre a teoria crítica, referenciamos três dos seus autores, nomeadamente, William Pinar (1978), Henri Giroux (1995) e Michael Apple (1999). William Pinar reúne na sua obra *The Reconceptualization of Curriculum Studies* textos de vários autores que seguem as ideias de Habermas, nomeadamente as ideias de superação da fragmentação, da hiper-especialização do conhecimento e da separação entre a teoria e a prática (cf. Fernandes, 2000, pp. 40-41).

Henri Giroux defende que o foco da discussão educacional não deve ser o que ensinar aos alunos, nem como o fazer, mas sim refletir sobre por que é que esse conhecimento que se quer transmitir e não outro, o que levanta questões de contornos político-sociais. No que respeita a Michael Apple, e de forma também muito breve, destacamos o seu entendimento de currículo como espaço de luta pelo poder.

A teoria crítica parece acompanhar a evolução a que assistimos no século XXI sobre a volatilidade do conhecimento, na medida em que o que hoje é considerado um conhecimento relevante, amanhã poderá já não ser e, por isso, a educação tem que garantir a formação de aprendentes autónomos, críticos e ativos no seu processo de aprendizagem, isto é, no seu percurso curricular.

Tomaz Tadeu da Silva acrescenta a esta categorização a referência às teorias pós-críticas, cuja origem ocorre a partir dos anos 90. De acordo com T.T. Silva (2010), as teorias críticas e pós-críticas partilham o entendimento de currículo como “*uma questão de saber, de identidade e de poder*” (p.33), mas

enquanto para as teorias críticas, o currículo é um “*território político, uma construção social*” (ibidem), para as teorias pós-críticas “*o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido*” (Silva, 2000, p. 153).

Ainda que enfatizando determinadas influências de poder sobre o currículo, as teorias pós-críticas, tal como as teorias críticas, contextualizam o currículo num dado território e momento histórico e consideram-no como o resultado das influências operadas por diversos atores no sistema educativo e na sociedade em geral.

Em nosso entender, a síntese teórica apresentada por Kemmis (1988) contribui para o conhecimento e compreensão dos fenómenos curriculares por resultar da identificação de elementos comuns e distintivos entre correntes ou tendências curriculares e por traduzir uma evolução cronológica sobre a forma como o currículo tem sido olhado. Consequentemente, a síntese de Kemmis pode contribuir para uma maior “*conscientização*” do currículo (cf. Pinar, 2006; 2007), nomeadamente quanto à sua natureza dinâmica e ajudar a refletir sobre as opções curriculares existentes e a tomar decisões conscientes sobre o currículo que se pretende construir (cf. Pacheco, 2009, p. 394).

Consideramos, igualmente, que a análise dos aspetos conceptualizados por estas três teorias curriculares não deve ser feita de forma antagónica e excludente (cf. Roldão, 2017, p.8; Young, 2014), mas complementar, visto que nem a teoria nem os movimentos curriculares que as consubstanciam são uniformes. Uma visão segundo a qual uma teoria rompe com a anterior, porque associada a movimentos anti-hegemónicos, será, neste sentido, uma visão parcial da realidade que dificilmente contribuirá para todas as mudanças que se pretende efetuar no campo do currículo (cf. Paraskeva & Sússekind, 2018, p. 71).

Os limites das teorias do currículo têm sido alvo de discussão de um movimento curricular recente, defensor da “*desterritorialização da teorização curricular*” (Paraskeva, 2006, p.1). Este movimento propõe uma “*teoria curricular itinerante*” (Paraskeva & Sússekind, 2018, p. 55), em oposição a uma teoria

curricular fixa, para possibilitar uma maior aproximação entre a teoria e as práticas curriculares, ou seja, um maior conhecimento da realidade quotidiana.

Nesta linha de pensamento, Rolkouski & Feliciano (2017) salientam que a realidade das escolas é marcada por “*nuances de várias teorias perpassando o currículo*”, ainda que possa haver “*a marca de uma determinada teoria de forma mais evidente*” (p.871). Um desses exemplos é a recente revalorização da racionalidade tyleriana (cf. Varela, 2013, p. 85 sobre o modelo de gestão *eficientista do currículo*), que surge ressignificada por uma lógica de prestação de contas e de responsabilização total do professor pelos resultados dos alunos e, em simultâneo, uma nova perspetiva de desenvolvimento curricular fortemente apoiada na autonomia das escolas e dos professores (cf. Morgado, 2014, p. 473; Pacheco, 2018, p.76). Desenvolveremos as perspetivas de desenvolvimento curricular mais adiante.

Em suma, e tal como referimos anteriormente, um dos grandes propósitos da teoria curricular é contribuir para uma maior clareza sobre o que é ou pode ser o currículo, o que não se afigura como uma tarefa fácil dado que esta tentativa de delimitação semântica convive com uma diversidade de representações sobre o currículo. No entanto, tal como já frisámos, nenhuma definição de currículo fica completa se não incluir diferentes perspetivas: o currículo como *produto*, o currículo como *processo* e o currículo como *praxis*.

Parece-nos que o essencial não é termos uma definição única de currículo, mas sim entender o currículo como tendo significados distintos para pessoas diferentes e em momentos diferentes. Consideramos que não são as várias definições de currículo que poderão prejudicar as práticas educativas, mas sim o seu oposto, ou seja, a ausência de discussão sobre esta noção e a consequente ausência de evolução no campo dos *Estudos Curriculares*.

Tomando como ponto de partida algumas das grandes temáticas curriculares atuais - a relação entre o conhecimento e o poder, o social e o individual no currículo e a dimensão flexível do currículo – destacamos cinco características do currículo:

1. O currículo como escolha política;
2. O currículo como construção cultural específica;
3. O currículo como processo de desenvolvimento individual;
4. O currículo como espaço privilegiado de relação entre saberes;
5. O currículo como dinâmica.

A primeira característica do currículo é o facto de ser uma *escolha política*. Enquanto texto “*profundamente político*” (Pacheco, 2017, p. 37), o currículo está “*implicado em relações de poder*” (Moreira & Silva, 1995, p. 7), ou seja, é o resultado de um complicado jogo de forças e interesses muito diversos sobre o sistema educativo e as suas funções, tornando-se naquilo que quem exerce um maior poder político entende que ele deve ser. Por isso mesmo, o conhecimento, legitimado pelo currículo em determinado momento não é universal nem imutável.

O currículo é um espaço de conflitos, de lutas pela hegemonia (cf. Apple & Beane 2000, p. 66; Morgado, Santos & Silva, 2016, p. 60) e de consensos difíceis e nem sempre muito duradouros. Aliás, eventualmente um dos problemas poderá decorrer do facto de as políticas educativas e, mais particularmente, as políticas curriculares ignorarem a “*pluralidade dos contextos*” (Seabra, 2015, p. 80) e se assumirem como modelos mais ou menos globais, supostamente de fácil adequação a qualquer realidade (cf. Morgado, 2018, p.90; Steiner-Khamsi, 2012).

Falamos de política curricular para nos referirmos a uma componente da política educativa, traduzida num conjunto de intenções e decisões curriculares tomadas quer a nível político central, quer a nível institucional, nos contextos escolares, através de instrumentos como normativos ou documentos de orientação e apoio (cf. Pacheco, 2002, p. 15). Consideramos, tal como vários autores (cf. Almeida, Roldão, Gonçalves, Batista & Carvalho, 2017, p. 110; Mendes, 2013, p.82; Roldão, 1999b, pp.33-34) têm vindo a defender, que cabe ao Estado definir as orientações curriculares gerais através do currículo oficial (*core curriculum*) e à escola adequar essas linhas orientadoras ao seu grupo de alunos, corporizadas num *Projeto Curricular de Escola/ Agrupamento*.

Apesar de haver necessidade de decisões curriculares partilhadas entre diversos atores, sejam eles autoridades centrais ou locais, atores educativos ou comunidades de pertença (cf. Mogarro, 2018, p. 267) é, tal como referimos anteriormente, extremamente difícil encontrar consensos no terreno curricular. Desde logo, a “*relevância curricular*” (Sousa, Alonso & Roldão, 2013) é algo extremamente sensível e que, quando não é gerida de forma transparente e negociada, pode ser causa de descontentamento de alunos e professores (cf. Silveira & Sousa, 2018), afetando os resultados do seu trabalho.

Uma segunda característica do currículo é o facto de ser uma *construção cultural específica*, característica que se relaciona com a primeira (currículo como escolha política), na medida em que o currículo é uma escolha social, política e administrativamente condicionada (cf. Roldão, 2013, p. 133; Sacristán, 2017).

O currículo é definido com base em critérios de seleção, seleção essa que é arbitrária porque as decisões curriculares dependem da experiência e dos interesses de quem toma essas decisões, das tendências de formação nessa época e de relações de poder, políticas e mesmo afetivas (cf. Paraskeva, 2000, pp. 133-134; Rayo & Álvarez, 2010, p. 90).

Uma abordagem da teoria e da prática curriculares é indissociável de uma análise às tensões na relação educação-sociedade. As escolhas curriculares são feitas em função da sociedade que se deseja construir e conduzem à seleção de um conjunto de aprendizagens consideradas “*socialmente relevantes e necessárias*” (Santos, Silva & Morgado, 2016, p. 172).

É no âmbito de uma discussão sobre a relação educação-sociedade que pode haver espaço para uma reflexão crítica sobre o que se pretende da educação (cf. Pacheco, 2009, p. 393), isto porque é “*a escola, através do currículo, [que] molda as práticas culturais, os modos de pensamento predominantes e constrói a sociedade*” (Pestana & Pacheco, 2013, p. 3).

Parece-nos que a reflexão sobre o currículo deve procurar dar resposta a duas grandes questões: Qual é o conhecimento considerado importante ou válido para merecer fazer parte do currículo?; Em que é que o ser humano se deve tornar? (Almeida & Jung, 2018, p. 6; Young, 2010; 2013). Ao respondermos a esta

segunda questão, estamos a conceber o currículo como processo de desenvolvimento do ser humano.

Quando falamos de currículo como *processo de desenvolvimento pessoal*, o que está subjacente é a noção de currículo como percurso ou trajetória de desenvolvimento do indivíduo (cf. Akker, 2005; Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier, 2010; Silva, 2016). Segundo esta conceção, distinta da de currículo como conjunto de conteúdos específicos apresentados nos planos de ensino e respetivos programas disciplinares, o currículo corresponde ao conjunto das experiências e aprendizagens vividas pelo aluno, numa lógica de desenvolvimento pleno da pessoa.

A noção de currículo como percurso permanece atual e, numa perspetiva mais lata, tem sido associada não apenas ao currículo escolar, mas também ao “*currículo experiencial*” ou “*currículo existencial*”, conforme consta no *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier, 2016, p.18). O currículo experiencial ou existencial é mais amplo do que o currículo escolar, integrando-o, sendo descrito como o caminho percorrido ao longo da vida por um indivíduo que, enquanto ator social, estabelece relações com outros indivíduos ou grupos (currículo construído numa dinâmica relacional) (cf. Pacheco, 2009, p.397) e, ao fazê-lo, desenvolve a sua identidade, personalidade e repertório linguístico e cultural através de um conjunto de experiências educativas que podem ou não ser da responsabilidade da escola.

É esse o sentido do *Parecer 2/2012 do Conselho Nacional de Educação sobre a Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário*, que reconhece a “*necessidade de personalização, de reconhecimento de percursos pessoais*”, explicada da seguinte forma na Conferência *Que currículo para o século XXI?*:

Pensar o currículo nesta perspetiva significa, pois, pensar como conseguir equilibrar um tronco comum de saberes, capacidades e atitudes indispensáveis ao cidadão de hoje, mas que inclua também a criatividade, a capacidade de escolha,

a capacidade de ter e exprimir uma marca pessoal (Conselho Nacional de Educação/Assembleia da República, 2011, p. 70).

Por outras palavras, o currículo tem que ser flexível para que todos possam aprender, o que significa que os professores devem ser críticos relativamente às propostas curriculares, adequando-as aos contextos de cada escola, turma e indivíduo. De acordo com este entendimento de currículo, todos têm um papel decisivo no processo de desenvolvimento do aluno, pelo que nenhuma disciplina deve ter mais valor que outra e, como defende o Conselho Nacional de Educação no seu *Parecer 5/2016 sobre a Organização da escola e promoção do sucesso escolar*, um percurso de qualidade para todos os alunos não se coaduna com “*qualquer solução de empobrecimento curricular*”.

Leite (2003), a propósito do currículo como *espaço privilegiado de relação entre saberes*, fala-nos sobre o que designa como uma “*escola curricularmente inteligente*” (p. 126), ou seja, uma escola em que o diálogo horizontal e vertical dos docentes constitui uma oportunidade para a diluição (e não eliminação) das fronteiras disciplinares como forma de articular saberes e de os contextualizar (cf. Morgado, 2018, p. 95; Roldão, 1999b, p. 47).

Este olhar sobre o currículo como processo de desenvolvimento do indivíduo e espaço de relação de saberes tem conduzido à (re)valorização de propostas curriculares, como a de “currículo integrado”.

De forma sucinta, e tomando como ponto de partida os textos de vários autores (Alonso, 2002, pp. 62-63; Barboza & Felício, 2018, p. 30; Beane, 2002, p. 17; Leite, 2012, p. 91, entre outros), passamos a identificar aqueles que consideramos serem os traços distintivos do currículo integrado:

1. Currículo organizado a partir de *questões pessoais e sociais* e, portanto, assente numa *perspetiva significativa e construtiva do saber e da experiência*;
2. Currículo *coerente a nível teórico e prático*. As partes do currículo, os seus contextos e processos de intervenção e concretização devem

conjugar-se, de forma articulada, para garantir um projeto comum de formação integrada dos alunos;

3. Currículo planejado e executado, de forma *contextualizada* e *colaborativa* (e, conseqüentemente, democrática) entre alunos e professores. Neste sentido, a sala de aula não é apenas contexto de integração do conhecimento, mas, igualmente, de integração social;
4. Currículo cuja estrutura “*respeita os critérios de equilíbrio e articulação vertical e horizontal dos diferentes conhecimentos e capacidades a desenvolver*” (Barboza & Felício, 2018, p. 30) através dos processos de ensino e de aprendizagem.

O currículo integrado é um tipo de currículo que permite conferir unidade às várias áreas disciplinares e formas de conhecimento produzidas na escola, que exponencia os conhecimentos e experiências dos alunos dentro e fora da escola, que assenta na construção contextualizada de novas aprendizagens e que tem como objetivo o desenvolvimento integral do aluno. Trata-se não apenas de uma abordagem que incide sobre as ações pedagógicas, mas que, visando o desenvolvimento holístico dos alunos, traz consigo um compromisso de transformação em função da melhoria social (cf. Araujo & Frigotto, 2015, p. 69).

Partilhamos com Costa (2011, p. 155), a convicção de que o importante não é sabermos se o currículo está integrado ou não está, como se se tratasse de um botão que liga ou desliga, mas perceber que há vários níveis de integração e que todos eles devem ser valorizados.

A noção de currículo como *espaço privilegiado de relação entre saberes* tem subjacente uma visão curricular distinta da que “*tem imperado nos sistemas de ensino*” (Morgado, 2018, p. 94) e que é uma visão mais tradicional e redutora do currículo como programa e plano (de estudos).

Em termos concretos, esta mudança de olhar sobre o currículo traduz-se nas seguintes mudanças:

1. De um currículo cujos conteúdos curriculares estão espartilhados e organizados em disciplinas, consideradas áreas de especialização do conhecimento (cf. Deng & Luke, 2008), para um currículo como espaço dinâmico e em relação;
2. Do papel do professor como executor de um determinado plano normativo baseado em conteúdos previamente definidos e estruturados centralmente, com vista a atingir um conjunto de objetivos para uma construção e gestão curricular de forma participada e corresponsável entre os vários intervenientes (cf. Leite, 2003, pp 132-133; Morgado, 2018, p. 94).

A última característica de currículo a que nos referimos, e que, de certo modo, sintetiza as anteriores é o *currículo como dinâmica*. O currículo é político, é social, mas é também individual, é do domínio do conhecer, mas é também do saber e é pensado e realizado em vários níveis.

Como refere Pacheco (2001), o processo de construção e desenvolvimento curricular é “*iterativo*” (p. 20) porque evolui, de forma interdependente, nos diferentes níveis de decisão e de concretização do currículo (cf. Mogarro, 2018, p. 267; Rolkouski & Feliciano, 2017, p. 873), consoante a ação dos vários agentes curriculares, desde o poder político central até ao professor e ao aluno.

A multiplicidade de sentidos de currículo parece justificar, segundo alguns autores (cf. Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier, 2016, p.18; Mendes, 2013, p. 80; Pacheco, 2001, p.16; Ribeiro, 1992, p. 11), uma abordagem multirepresentacional do currículo que considere, pelo menos, os propósitos dos planeadores, os procedimentos adotados para implementar essas intenções, as experiências reais dos alunos (resultantes do trabalho didático) e a aprendizagem implícita (cf. Kelly, 2006; Silva, 2016, p. 10) desses alunos, decorrente da forma como se organizam o currículo e a escola.

A abordagem multirepresentacional é adotada por diversos autores (Akker, 2005; Sacristán, 2017, entre outros). A título de exemplo, e porque nos parece que a proposta de Sacristán (2017) é atual e reúne consenso, passamos a

descrever sucintamente os seis níveis de currículo que este autor (idem) identifica, nomeadamente: o *currículo prescrito*, o *currículo apresentado*, o *currículo moldado*, o *currículo em ação*, o *currículo realizado* e o *currículo avaliado*.

Segundo Sacristán (2017), o currículo prescrito ou intencional é o currículo oficial, definido a um nível macro e que é particularmente suscetível a influências de cariz político. Essa intencionalidade é transmitida quando o currículo é apresentado aos agentes educativos (currículo apresentado), visando garantir uma suposta melhor interpretação (eventualmente a desejada por quem define o currículo prescrito) e a implementação do currículo em consonância com essas orientações.

O terceiro e quarto níveis de currículo dizem respeito à operacionalização do currículo pelos professores. No nível designado como currículo moldado, o foco está sobre o papel do professor como “tradutor”, que molda o currículo (planifica o que ensina), em função das suas intenções e da forma como compreende esse currículo, enquanto o currículo em ação é o que ocorre quando o currículo prescrito, já apresentado e moldado, é posto em ação através das práticas docentes. O currículo em ação é evidenciado quer nas atitudes apresentadas pelos professores em ambiente escolar, quer nas tarefas escolares elaboradas pelos professores e realizadas pelos alunos.

Os últimos dois níveis de currículo, ou seja, o currículo realizado e o currículo avaliado, prendem-se com os resultados das ações de concretização do currículo. O currículo realizado é o resultado do currículo em ação desenvolvido através da interação professor/aluno e que produz efeitos complexos, cognitivos, afetivos, sociais e morais. Esses efeitos podem incidir de forma mais ou menos imediata sobre a aprendizagem dos alunos ou podem ser a longo prazo, mais ocultos no ambiente escolar e mais evidentes nas esferas profissional, social ou familiar e, neste último caso, designados como *currículo oculto*, ou seja, o “*reflexo dos efeitos de aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar*” (Melo, Oliveira & Veríssimo, 2016, p. 198, a partir de Silva, 1995).

Por último, o currículo avaliado é o conjunto das aprendizagens avaliadas, segundo um conjunto de critérios determinados por professores ou instituições e é a expressão de juízos e decisões sobre as atividades e os resultados desejáveis.

Ao falarmos de currículo como processo complexo e dinâmico, com diversos níveis de deliberação e de realização, estamos já a relacionar este conceito com outro que lhe é muito próximo, ou seja, o de desenvolvimento curricular, que passamos a abordar.

1.1.2. O desenvolvimento curricular como processo de tomada de decisão

À semelhança do que acontece relativamente ao conceito de currículo, também o conceito de desenvolvimento curricular tem sido objeto de diversas leituras. Há, aliás, uma relação direta entre estas duas noções que, em grande medida, complexifica o entendimento do que é o desenvolvimento curricular.

Quando o currículo é entendido de uma forma mais restrita, como um produto, o desenvolvimento curricular é encarado enquanto “*construção (...) do plano curricular, tendo presente o contexto e justificação que o suportam, bem como as condições de sua execução*” (Ribeiro, 1992, p. 6). Portanto, a conceção e elaboração do currículo (pelos especialistas), é prévia e independente da implementação (pelos educadores e professores) e avaliação (pelo sistema) (cf. T.T. Silva, 2010, p.40), sendo que estas duas últimas fases visam o cumprimento do que é concebido como currículo (cf. Roldão, 2013, p. 135). A elaboração, implementação e avaliação do currículo são vistas como “*compartimentos estanques*” (Varela, 2013, p. 18) do processo curricular.

Numa perspectiva mais ampla de currículo (em consonância com a visão de currículo como dinâmica), o desenvolvimento curricular é encarado como um processo em permanente construção. As fases do processo curricular, “*desde a justificção do currículo até à sua avaliação e passando, necessariamente, pelos momentos de concepção, elaboração e implementação*” (Ribeiro, 1992, p. 6) são *interdependentes*, a realidade concreta é contextualizada e os professores são atores com capacidade de decisão curricular.

De acordo com autores como Roldão (2013, pp. 134-135), as três fases do desenvolvimento curricular são a *concepção*, a *implementação/operacionalização* e a *avaliação* do currículo. Encontramos, igualmente, esta referência às dimensões do desenvolvimento curricular na legislação mais atual (cf. *Decreto-Lei n.º 55/2018*, de 6 de julho). Passamos, então, a caracterizar sumariamente cada uma delas.

A fase de concepção do currículo corresponde à proposta e construção curricular a partir da análise da situação social e cultural pelos decisores e atores da política educativa, consubstanciando-se na identificação dos objetivos, seleção e organização dos conteúdos e definição da orientação para garantir a aquisição de determinadas competências.

A fase da implementação/operacionalização do currículo respeita à seleção e aplicação de estratégias de ação docente orientadas para a aprendizagem dos alunos e à previsão da forma de avaliar a adequação dos objetivos de aprendizagem.

A terceira fase é a da avaliação do currículo e reporta-se ao momento em que se verifica se o que foi planeado se concretizou e se analisam os resultados da aprendizagem dos alunos. A avaliação do currículo é um “*processo de reapreciação/questionamento de todo o caminho percorrido*” (Roldão, 2013, p. 135) ao longo das fases de desenvolvimento curricular, para que se identifiquem quer os fatores que podem ter influenciado a não aprendizagem, conforme havia sido planeado, quer os fatores que levaram ao sucesso.

O desenvolvimento curricular é um processo contínuo de construção e mudança curricular, não apenas pelas fases que envolve, mas também por ser o

resultado da intervenção de diversos agentes, tais como, o governo, as editoras, os pais, os professores e os alunos e, neste sentido, é, também, uma manifestação da distribuição de poder na sociedade (cf. Lau, 2001, p. 29).

Os autores que entendem o currículo como espaço de mediação entre diferentes agentes educativos têm apresentado propostas diferentes de níveis de decisão curricular (cf. Beacco et al., 2016, p. 8; Pacheco, 2005, pp. 54- 55; Roldão, 2017, p. 9, entre outros). Partindo dessas propostas, apresentamos e descrevemos sucintamente as várias possibilidades:

1. *Nível de decisão internacional* (supra). Verifica-se uma tendência para conceber instrumentos com propósitos comparativos entre países, também designados como instrumentos de referência. São disso exemplo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), estudos internacionais como o Programa *PISA* (IAVE, 2015), o *Indicador Europeu de Competência Linguística* (2005) ou os resultados *Talis* e os relatórios da OCDE, nomeadamente *The Future of Education and skills: OECD Education 2030* (OCDE, 2018a) e *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD review* (OCDE, 2018b);
2. *Nível de decisão nacional* (macro). Este nível diz respeito ao currículo nacional, às orientações políticas estratégicas nacionais sobre o currículo;
3. *Nível de decisão escolar* (meso). Este nível diz respeito à função da escola em garantir que as orientações nacionais são ajustadas ao perfil dos seus alunos;
4. *Nível de decisão na turma* (micro). O currículo concretiza-se na sala de aula entre o professor e o grupo de alunos. São tomadas decisões específicas, por exemplo, em termos da utilização do manual e de outros recursos;
5. *Nível de decisão individual* (nano). Este nível diz respeito à experiência individual de aprendizagem dos alunos, numa lógica de desenvolvimento pessoal ao longo da vida (Beacco et al., 2016, p.18)

Apesar de os contornos curriculares serem definidos a vários níveis, dois deles parecem revestir-se de particular importância para haver desenvolvimento curricular porque é aí que o currículo é gerido *em situação*. É nos níveis meso e micro, que cada professor concretiza o currículo, com as necessárias adaptações a esses contextos, aliás como realça Roldão (2013) ao definir o desenvolvimento curricular como “*processo de transformar o currículo enunciado num currículo em ação*” (p.134).

Segundo a UNESCO, o termo “currículo em ação” é usado:

(...) para significar a gestão curricular ou a dinâmica de implementação do currículo, uma vez que este tenha sido adotado por um sistema ou uma escola; envolve o compromisso de todos os agentes com as aprendizagens previstas, assim como a gestão dos conteúdos que serão os meios para promovê-las, dos tempos, das atividades de professores e alunos, dos recursos didáticos e pedagógicos que vão instrumentalizar essas atividades, dos processos avaliativos e das atividades de formação de professores e outros profissionais envolvidos (2016b, p. 33).

Consideramos que, apesar de os conceitos de desenvolvimento curricular e de gestão curricular serem distintos, o segundo integra o primeiro, situando-se a gestão curricular “*precisamente no cruzamento entre o currículo e o desenvolvimento curricular*” (Dinis, 2002, p. 15).

Entende-se por gestão curricular, ou currículo em ação, como designado pela UNESCO (ibidem), o processo de tomada de decisões curriculares assumido por todos os atores educativos num determinado contexto educativo e que tem como grande propósito garantir e melhorar as aprendizagens dos alunos, tornando-as mais significativas (cf., por exemplo, Almeida, Roldão, Gonçalves, Batista & Carvalho, 2017, p. 111). A gestão curricular decorre em três grandes momentos, nomeadamente, o da análise das situações educativas; da definição de caminhos e da tomada de decisões em conformidade para organizar o

currículo em contexto (cf. Leite, Gomes & Fernandes, 2001, p. 34; Roldão, 1999a, p. 28; Roldão, 1999b, p. 25-26).

Do ponto de vista metodológico, e de acordo com Trindade (2018), estes três momentos traduzem-se na necessidade de os professores consultarem os documentos curriculares para conhecerem “o *património de saberes, de experiências e de modos de pensar e de agir sobre a realidade*” (idem, p. 20) de cada disciplina e que o aluno deve conhecer; de refletirem sobre como é que as experiências educativas vão acontecer e com que recursos e, ainda, de cruzarem o conhecimento que possuem sobre os seus alunos e os recursos disponíveis e decidirem como estabelecer uma relação autêntica entre esse património, as experiências dos alunos e os desafios socioeducativos atuais.

Trindade (2018) chama a atenção para a importância de os docentes se assumirem como “*gestores curriculares proativos*”, capazes de tomar decisões não apenas contextualizadas, mas também “*culturalmente significativas*” (p. 20) e, portanto, ajustadas aos atuais desafios educativos. Neste sentido, caberá ao professor, no exercício da gestão curricular, garantir um equilíbrio entre a apropriação contextualizada do currículo, possibilitando que as novas aprendizagens tenham ligação com o que os alunos já vivenciaram, com o que sentiram e com o que gostam e o desenvolvimento de competências que dotem os alunos de ferramentas para o futuro (incerto).

As questões relacionadas com a seleção e contextualização curricular estão no centro da discussão do currículo do século XXI e têm, segundo Amadio, Operti & Tedesco (2014), conduzido a dois grandes movimentos impulsionadores do desenvolvimento curricular. O primeiro visa garantir dados concretos e análises comparativas dos sistemas educativos para, desta forma, justificar a necessidade de reformas. Veja-se, a esse propósito, os diversos quadros, modelos, comparações e agendas internacionais e a influência que os resultados de avaliação internacionais, particularmente ao nível das áreas das línguas, ciências e matemáticas, como é o caso dos programas PISA ou TIMSS, têm em termos das prioridades políticas educativas.

O segundo movimento impulsionador de desenvolvimento curricular colhe influência na discussão sobre as “*deficiências do currículo*” (Amadio, Operti & Tedesco, 2014, p. 2, trad. nossa), particularmente a prevalência de um modelo transmissivo do conhecimento e a organização curricular de forma fragmentada e sem relação com a vida real.

É no âmbito desta segunda tendência de desenvolvimento curricular que esta investigação se enquadra, dado que os seus objetivos remetem para possibilidades de articulação curricular como forma de garantir uma maior adequação do currículo ao contexto de cada escola e a aprendizagem dos alunos numa lógica de sequencialidade e de coerência. O conceito de articulação curricular será desenvolvido no ponto seguinte.

1.2. Para uma compreensão da articulação curricular

1.2.1. Conceito de articulação curricular

O conceito de articulação ocupa um lugar central em qualquer reflexão sobre o currículo e é mesmo condição *sine qua non* do próprio currículo (entendido enquanto corpo organizado, integrado e sequencial de conhecimento) e determinante para que os alunos estejam envolvidos nos processos de aprendizagem (cf. Alves & Roldão, 2018, pp. 7-8; Roldão, 2018, p. 11).

A articulação curricular ocupa, igualmente, um lugar central na nossa investigação, a qual visa o seu maior conhecimento na dimensão teórica e na conceção dos professores (cf. Mouraz, Martins & Vale, 2014, p. 40), neste caso, de inglês.

A literatura sobre o currículo mostra alguma proximidade entre os conceitos de “articulação curricular”, “integração curricular” e “interdisciplinaridade” (cf. Hudson, 2012, p. 40 a este respeito), que nos parecem ser usados de forma por vezes ambígua e que, por isso mesmo, entendemos necessário distinguir para uma melhor compreensão do que se entende por articulação curricular.

Segundo McPhail (2018), integração curricular e interdisciplinaridade e, acrescentamos nós, articulação curricular, têm sido usados com o sentido de “*bringing various subjects together in teaching and learning*” (p. 57). Exemplo disso mesmo é o ressurgimento da noção de integração curricular no contexto do discurso internacional sobre a reforma escolar e a aprendizagem do século XXI, no sentido de uma reorganização dos conteúdos escolares através de abordagens holísticas (idem, p. 56), como a da Aprendizagem integrada de línguas (CLIL), uma abordagem que não se foca apenas em competências linguísticas e na aprendizagem de uma disciplina, mas também no desenvolvimento de competências transversais (cf. Coyle, Hood & Marsh, 2010; Mehisto, Marsh & Frigols, 2008, entre outros).

De acordo com Lenoir (2008, p. 54), o conceito de integração pode ser visto de três perspetivas complementares, no âmbito da relação educativa:

1. *Do ponto de vista do educador*, enquanto processo de articulação curricular dos programas e de gestão curricular, ao nível do planeamento e da intervenção educativa;
2. *Do ponto de vista do aluno*, como conjunto de processos que conduzem o aluno à aprendizagem;
3. *Do ponto de vista do conhecimento*, enquanto resultado de aprendizagem que se visa alcançar.

A análise de Lenoir (2008) leva-nos a concluir que o conceito de integração é mais amplo do que o de articulação curricular, implicando-o. Neste sentido, e porque a articulação curricular é uma forma de “*interligar e integrar conhecimentos, atitudes e procedimentos*” (Lima, 2012, p. 24), pode contribuir para um currículo integrado, o que não equivale a dizer que o garante por si só. Também no sentido inverso, uma orientação integradora do currículo requer que os “*percursos pedagógico-didáticos*” (Rodrigues, 2017, p. 4) sejam concetualizados numa lógica de articulação, mas não se limita a ela.

Lopes (2014) procura distinguir articulação de integração curricular explicando que, enquanto a articulação curricular é o processo através do qual

determinado conteúdo é dinamizado numa perspectiva de diversidade nas várias áreas disciplinares, promovendo a “*reorganização recorrente do currículo escolar*” (p. 33), a integração curricular respeita ao conjunto de atividades relativas a um determinado tema ou problema sem serem “*categorizadas*” (ibidem) nessas áreas.

Em nosso entender, a distinção apresentada por Lopes (2014, p. 33) não nos deve levar a concluir que a integração curricular visa um qualquer rompimento com o conhecimento disciplinar. O que a autora (ibidem) parece realçar é que a perspectiva não é a de envolver muitas ou todas as áreas curriculares, mas apenas as “*pertinentes ao problema*” (McPhail, 2018, p. 58, trad. nossa) que se procura resolver.

Na sequência do que tem vindo a ser referido, depreendemos que, enquanto na articulação curricular o foco é o currículo escolar (conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem), numa perspectiva de envolvimento concertado de todas as áreas do currículo, conduzindo, por exemplo, a ações deliberadas de síntese ou de adequação temporal dos conteúdos, o foco da integração curricular são os “*centros organizadores*” (Beane, 2003, p. 94) ou seja, temas ou problemas significativos, porque são eles o elo de ligação entre o currículo escolar e o mundo e é essa ligação o grande propósito da integração curricular.

Também o conceito de interdisciplinaridade surge frequentemente relacionado com os de articulação e integração curricular. Na literatura especializada, a interdisciplinaridade, entre outros sentidos (cf. Pombo 1993; 1994; 2005), é considerada uma das formas de garantir a integração curricular e de concretizar a articulação curricular (cf. Katz, 2000, p. 135; Fazenda, 2005, pp.48-55; Rayo & Álvarez, 2010, pp. 93-94; Rodrigues, 2017, p. 4, entre outros). Desenvolveremos este aspeto mais adiante.

No que respeita à articulação curricular, a análise que realizámos parece revelar uma maior utilização deste termo na literatura nacional, enquanto na literatura internacional são comumente utilizados outros, entre os quais os de integração e interdisciplinaridade, com os sentidos já descritos.

Strömbergsson, Holm, Lohmander & Östberg (2019), por exemplo, entendem que há “integração horizontal”, quando se desenha o currículo em torno de temas e se baseia na solução de problemas e associam a “integração vertical” à aprendizagem em espiral. Também Hirsh, Ogur, Thibault & Cox (2007) empregam os termos integração horizontal e vertical e McPhail (2018) alude a uma utilização indistintiva entre integração e interdisciplinaridade.

Para Morgado & Tomaz (2009), a articulação curricular é o processo de ação (docente), que visa estabelecer pontos de ligação entre conteúdos distintos do currículo, de forma a tornar as aprendizagens significativas para os alunos e, deste modo, facilitar um “*conhecimento global, integrador e integrado*” (p. 3).

Consideramos que a definição apresentada por Morgado & Tomaz (2009) está adequada à especificidade do nosso estudo e assumimo-la como ponto de partida para desenvolvermos o conceito de articulação também a partir de outras leituras, centrando essa reflexão a três níveis, nomeadamente: quem articula?, como se articula? para que se articula?.

À semelhança de Morgado & Tomaz (2009), também outros autores (cf. Ferreira & Machado, 2015, p. 424; Lopes & Chaves, 2018, p. 17; Morgado & Tomaz, 2009, p. 3; Roldão, 2018, p. 16) têm defendido que a articulação curricular é um mecanismo de interligação de conteúdos provenientes de diferentes disciplinas e áreas disciplinares, conduzido pelos professores e, portanto, profundamente dependente da gestão local docente.

Revemo-nos na posição dos autores que acabámos de referenciar, partilhando, ainda, com Lima (2012, p. 24) a convicção da importância de planeamento, cooperação e posições convergentes sobre o que deve e pode ser o percurso de aprendizagem dos alunos no contexto escolar entre os decisores nos vários níveis de construção do currículo. Assim, quando o governo legisla formas de as escolas realizarem o exercício efetivo da autonomia e flexibilidade curricular, como nos parece ser a possibilidade de criação dos Domínios de Autonomia Curricular (cf. *Despacho n.º 5908/2017*, de 5 de julho), por exemplo, poderão estar reunidas condições mais favoráveis à articulação curricular.

O trabalho colaborativo parece assumir um papel central na forma como a articulação curricular se desenvolve (cf. Roldão, 2018, pp. 13-14, entre outros). Esta relação parece-nos evidente na medida em que a articulação é um processo profundamente complexo de mudança que implica que os professores repensem o currículo e reformulem as suas práticas em contexto de ensino e aprendizagem numa perspetiva de conjunto.

A colaboração entre docentes pode ajudar os professores a definirem como “*mudar, reestruturar, relacionar, interligar, sintetizar [e] conhecer*” (Lima, 2012, p. 24) o currículo e, neste sentido, favorecer e fortalecer a articulação curricular (cf. Rayo & Álvarez, 2010, p. 94). Em nosso entender, também este tipo de ação curricular conjunta poderá despoletar novas oportunidades de colaboração docente, tratando-se, neste sentido, de processos mutuamente influenciáveis.

Ainda a propósito da relação entre colaboração e articulação curricular, referenciamos Roldão (2018, pp. 12-13), na medida em que a autora justifica a existência de contextos mais favoráveis às práticas de articulação curricular, entre os quais o desenvolvimento de projetos, a abordagem de temas transversais ou de determinados conteúdos disciplinares, precisamente por estarem reunidas as condições que facilitam a concretização da articulação, entre as quais o trabalho colaborativo.

No que respeita aos objetivos da articulação curricular, o grande propósito parece ser a construção progressiva de um conhecimento global que propicie o desenvolvimento holístico do aluno como ser-humano (cf. *Parecer n.º 4/2017* e *Parecer n.º 11/2018* do Conselho Nacional de Educação). Trata-se, portanto, da perspetiva de construção de um conhecimento integrador e integrado (cf. Morgado & Tomaz, 2009, p. 3), integrador porque tem como “*fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de competências pelos alunos*” todas as atividades e projetos da escola (cf. *Despacho n.º 5908/2017*, de 5 de julho) e integrado porque construído na relação entre os conhecimentos e experiências dos alunos dentro e fora da escola. A articulação curricular, entendida neste sentido, parece ter como propósito último o mesmo da integração curricular, a que nos referimos anteriormente.

Para que a articulação curricular facilite um “*conhecimento global, integrador e integrado*” (Morgado & Tomaz, 2009, p. 3), as aprendizagens deverão ter lugar de forma contínua, relacionável e gradual, apoiadas em conhecimentos e experiências anteriores dos alunos, e os conceitos ter um grau de complexidade cada vez maior (cf. Roldão, 2018, pp. 13-14). Neste sentido, a noção de articulação curricular surge associada às de “sequencialidade” (Ferreira, 2001, p. 149) e “continuidade” (Mouraz, Martins & Vale, 2014, p. 40).

A noção de sequencialidade é utilizada no sentido de clarificar que a articulação deve ser construída a partir das experiências e conhecimentos anteriormente adquiridos pelos alunos e tendo em conta as competências futuras que se espera que sejam alcançadas (cf. Ferreira, 2001, p. 149; Leite, Fernandes & Figueiredo, 2018, p. 444), mas parece haver algumas dúvidas quanto ao significado do termo “continuidade”.

Serra (2004) contrapõe os termos “articulação” e “continuidade”, explicando que, enquanto “*a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade apenas assimila uma parte à função da outra*” (p. 76). Nesta linha de pensamento, Dinello (1987, p. 59), apresenta-nos claramente essa diferença, identificando a continuidade com o “*alinhamento das casas ao longo da rua, sem perceber de longe os terrenos vazios nem as características diferenciadas de cada casa*”.

Segundo Dinello (1987, p. 60), enquanto a noção de continuidade pressupõe que a diferença entre os ciclos não seja acentuada, a de articulação implica o reconhecimento das suas diferenças e um trabalho de conexão entre essas partes. Desta forma, a existência de continuidade *não implica* a de articulação. Apesar de os conceitos de articulação curricular e de continuidade estarem relacionados e poderem, mesmo, ser complementares (cf. A.P. Carvalho, 2010, p. 58), eles são distintos.

Em suma, entendemos a articulação como um mecanismo curricular que garante a harmonização, interação e progressão do conhecimento nos planos disciplinar e interdisciplinar, que é complexo e particularmente exigente para o

professor, mas que pode trazer importantes benefícios educativos, como teremos oportunidade de especificar no próximo ponto.

1.2.2. Finalidades da articulação curricular

Os benefícios da articulação curricular são identificados por diversos autores e centram-se a três grandes níveis: os benefícios para o currículo que se constrói; para os seus atores (alunos e professores) e para o *lócus* em que tem lugar, ou seja, as escolas.

No que concerne aos benefícios para o currículo que se constrói, realçamos o contributo da articulação curricular para a unidade e coerência curricular, ou, usando as palavras de Mouraz, Martins & Vale (2014), para que o currículo não seja um “*aglomerado de partes justapostas*” (p. 40). Também Lopes & Chaves (2018) reconhecem este papel à articulação curricular, chegando, mesmo, a designá-la como o “*bastião da organização do conhecimento em conteúdos disciplinares*” (p. 17).

A articulação curricular contribui, igualmente, para uma maior reflexão sobre as orientações políticas e as práticas pedagógico-didáticas, portanto, para a “*clarificação de processos e práticas de regulação do currículo*” (Leite & Pacheco, 2010, p. 6). Neste sentido, o “professor articulador” é um inovador porque questiona o pré-estabelecido e é capaz de tomar decisões que conduzam a uma gestão mais integrada e sequencial do currículo.

Mas se a articulação curricular traz consigo novos desafios para os professores, na medida em que requer que se assumam como profissionais autónomos, reflexivos e capazes de tomar as melhores decisões para os seus alunos (cf. Morgado, 2014, p. 473), tornando as (suas) escolas em espaços “*onde se desenvolve e estimula o gosto pelo ato intelectual de aprender*” (Canário, 2005, p. 87), pode trazer, simultaneamente, benefícios diretos para os docentes.

Passamos, portanto, ao segundo grupo de benefícios da articulação curricular, neste caso para os professores.

Alguns estudos mostram que os professores têm uma percepção positiva sobre a articulação curricular (cf. Cardoso, Carugati, Lacerda & Fidalgo, 2018, p.82; Santos, 2012, p. 92), em grande medida pelo facto de a associarem ao trabalho colaborativo e sistemático (idem, p. 83) e aos ganhos daí decorrentes.

De acordo com Santos (2012), o desenvolvimento de projetos em articulação com outros professores contribui para uma maior comunicação entre os docentes, favorece a sua colaboração e cria oportunidades de enriquecimento do seu conhecimento (p. 62), não apenas sobre os conteúdos disciplinares, mas também sobre práticas pedagógicas. De facto, e como referimos anteriormente, parece haver uma relação direta entre o trabalho colaborativo de professores e as práticas de articulação curricular, podendo mesmo conduzir à constituição de comunidades de profissionais que trabalham e aprendem juntos (ver próximo capítulo), daí resultando benefícios para todos os seus membros.

Apesar de a articulação curricular não ser um processo nada fácil, implicando, desde logo, mudanças de práticas pedagógico-didáticas, consideramos que poderá, num momento posterior, facilitar o trabalho conjunto dos professores, rentabilizar o seu tempo e ajudá-los a determinar que aprendizagens são prioritárias para aqueles alunos, naquela escola e naquele tempo e contexto social e, neste sentido, tornar o ensino mais eficiente (cf. Adolfsson, 2018; Rodrigues, 2017).

Como salientam diversos autores (cf. Barbosa, 2010; A.P. Carvalho, 2010; Conselho Nacional de Educação, 2009a, 2009b; I.G.E, 2008; Leite & Pacheco, 2010; Morgado & Tomaz, 2009, entre outros), a responsabilidade partilhada, entre a equipa de professores, na articulação e gestão curricular pode constituir um “alavanque” para uma melhor aprendizagem dos alunos. Vejamos, então, quais são os benefícios da articulação curricular para os alunos.

Parece haver algum consenso entre os autores (cf. Leite, 2012, p.87; Lima, 2012, p. 56; Santos, 2012, p. 92) no sentido de a articulação curricular poder contribuir para tornar as aprendizagens mais significativas (através de relações

entre conhecimentos dentro e fora da escola) e para uma maior motivação dos alunos para aprenderem e, neste sentido, conduzir a um maior sucesso escolar.

Em nosso entender a maior motivação dos alunos a que fazem alusão os autores referenciados poderá justificar-se pela efetivação dos três grandes princípios da articulação curricular (cf. Roldão, 2018), ou seja, a relação entre conhecimento e experiência, uma maior (e gradual) profundidade do conhecimento e uma forma de trabalho colaborativa, não apenas entre professores, conforme referimos anteriormente, mas também entre alunos e entre alunos e professores.

Também Morgado & Tomaz, 2009 (p. 1) se referem aos contributos da articulação curricular para a “*promoção do sucesso educativo*”, considerando, igualmente, a sua relevância em termos de “*prevenção do abandono escolar*” (ibidem).

As razões que poderão justificar o insucesso escolar parecem-nos residir, pelo menos em grande parte, na desadequação entre os conteúdos transmitidos na escola, os interesses dos alunos e a sua relação para corresponder ao que são as expectativas da sociedade num dado momento (cf. C.F. Carvalho, 2010, p. 49).

Não se pode esperar que alunos com origens, culturas e experiências tão diferentes (cf. Rayo & Álvarez, 2010, p. 96 sobre a relação entre a diversidade social e cultural dos alunos e o seu sucesso educativo) como os que estão nas escolas atualmente atinjam os mesmos objetivos da mesma forma, objetivos esses, aliás, que nada têm de neutro. Assim, a articulação curricular pode ser um mecanismo facilitador da relação entre a escola e “*alunos social e culturalmente diversos*” (Benavente, 1988, p. 24).

Alguns autores adiantam que outro dos benefícios da articulação curricular, neste caso para as escolas, é contribuir para um ambiente mais democrático e colaborativo. Assim, para Leite (2012), a articulação curricular, ao atender a fenómenos de diversidade cultural e aos conhecimentos, experiências e interesses diversos dos alunos, pode romper com “*lógicas etnocêntricas e homogeneizantes*” e contribuir para “*torna[r] as escolas democráticas*” (p. 90).

Entendemos que as escolas são tanto mais democráticas quanto se constituam enquanto espaços de promoção do potencial de cada indivíduo para que ele participe ativamente na sociedade (cf. Alves & Roldão, 2018, p. 9) e se apoiem em mecanismos que permitam “*leituras e interpretações mais rigorosas das situações do que se elas ocorrerem baseadas apenas em conhecimentos monodisciplinares*” (Leite, 2012, p. 89), ou seja, escolas democráticas são escolas que acolhem e valorizam a diversidade, são escolas em que as experiências educativas (plurais) se tornam significativas para os alunos (cf. Felício & Silva, 2015, p. 315).

Neste contexto de diversidade, o futuro da aprendizagem parece passar cada vez menos por fronteiras disciplinares e mais pelo desenvolvimento de competências gerais, transversais através de opções curriculares como a articulação do currículo.

Os modos como a articulação curricular se operacionaliza serão explicitados no ponto seguinte.

1.2.3. Tipos e formas de articulação curricular

Há dois tipos de articulação curricular, que aparecem com maior frequência na literatura especializada, através dos quais se garante a convergência dos saberes disciplinares, numa perspetiva transversal e contínua da aprendizagem e que são a articulação curricular horizontal e a articulação curricular vertical (cf. Alonso, 1996, p. 22; Morgado & Tomaz, 2009, p. 3; Roldão, 2018, pp. 12-13; Sacristán, 1996, pp. 33-35).

A articulação curricular horizontal (ACH) é a articulação de saberes, capacidades, atitudes e conteúdos entre disciplinas de um mesmo ano ou nível de ensino como se se tratassem de várias lentes para fazer a leitura mais completa da realidade (cf. Roldão, 2018, p. 12) e a articulação curricular vertical é aquela que obedece a uma sequência progressiva e se concretiza ao longo dos vários níveis e ciclos de ensino (cf. Almeida, Batista & Gonçalves, 2018, p.41). Entre

ambas, há uma ligação direta, pelo que, quando há discrepâncias a nível horizontal, elas afetam o progresso vertical e a articulação falha (cf. Garza & Watzke, 1997; Leite & Pacheco, 2012; Morgado & Tomaz, 2009, entre outros).

Mas há outro caminho através do qual se procura dar resposta à necessidade de articular o conhecimento adquirido nas instituições escolares e o que cada indivíduo obtém a partir da sua experiência diária, possibilitando-lhe resolver problemas reais dentro e fora da escola. Trata-se do que Alonso (1996) designa como *articulação lateral*, fazendo a seguinte distinção:

articulação vertical, a apresentação do currículo deve mostrar uma sequência progressiva e interligada entre as diferentes unidades, anos e ciclos que constituem o percurso escolar (...);

articulação horizontal (...) na qual a estrutura curricular deve mostrar e possibilitar a interligação entre todas as capacidades, saberes e atitudes, desenvolvidos nas diferentes actividades curriculares, numa perspectiva globalizadora e integradora do saber e da experiência(...);

articulação lateral (...) na qual o desenvolvimento curricular deve contextualizar as actividades na experiência e nas concepções prévias dos alunos, para que possa dar um sentido ao que aprende e ao mesmo tempo, possa tornar funcionais essas aprendizagens, ou seja, possam ser aplicadas e transferidas para novas aprendizagens e para a resolução de situações e problemas de vida. (p. 22)

Segundo Alonso (1996), a *articulação lateral* garante que as aprendizagens são relevantes para os alunos, estabelecendo relações entre os conceitos científicos e os conhecimentos e experiências que os alunos trazem do meio local e da sua vida quotidiana. Neste sentido, a articulação lateral parece ser condição para a existência de um currículo coerente e integrado.

Ainda que não pretendamos ser exaustivas na apresentação das diversas classificações de articulação que surgem na literatura especializada, salientamos a frequente referência ao tipo de relação que pode ser estabelecido entre as disciplinas.

Rayo & Álvarez (2010, pp. 93-94), por exemplo, fazem corresponder as relações disciplinares a tipos de articulação distintos, considerando, entre outras,

a *articulação pluri ou multidisciplinar* (articulação essencialmente temática e que envolve os contributos especificamente determinados das diferentes disciplinas) e a *articulação interdisciplinar* (o contributo dos conhecimentos provenientes das diversas disciplinas visa garantir a compreensão de problemas comuns, entendidos como pertinentes para os cidadãos).

Outros autores (Drake & Burns, 2004, Leite, 2012; Pombo, 2005, por exemplo) identificam, ainda, a *transdisciplinaridade* como estratégia de integração do conhecimento. Para Leite (2012), a transdisciplinaridade corresponde ao “*grau máximo de coordenação entre disciplinas e interdisciplinas*” (p. 88), rompendo com qualquer separação em disciplinas. Parece-nos, contudo, que esta é uma designação mais epistemológica do que prática, opinião partilhada com Gonçalves (2018), para quem a transdisciplinaridade “*corresponde mais a um desejo do que a uma realidade*” (p. 68).

A articulação interdisciplinar assume particular relevância nesta investigação, justificando um maior aprofundamento do conceito e das suas formas de concretização em contexto escolar. Desta forma, faremos um breve enquadramento das perspetivas e planos da interdisciplinaridade com o intuito de clarificar o seu sentido e abrangência, facilitando a compreensão de alguns dos termos que encontramos na literatura especializada e que utilizaremos, nomeadamente de “trabalho interdisciplinar” e de “projeto interdisciplinar”, para, então, nos centrarmos sobre as formas como a articulação curricular tem lugar através da interdisciplinaridade.

A nossa reflexão incide sobre a interdisciplinaridade escolar (e não científica), ou seja, na interação entre pelo menos duas disciplinas (escolares). A análise que realizámos sobre os discursos interdisciplinares permite-nos identificar duas tendências divergentes quanto às finalidades da interdisciplinaridade. A primeira é uma perspetiva mais epistemológica, segundo a qual cabe à interdisciplinaridade unificar o saber científico numa ótica de integração e uma segunda de carácter mais prático, mais instrumental, em que a interdisciplinaridade é entendida como forma de os alunos adquirirem conhecimento útil para resolverem problemas quotidianos (cf. Lenoir, 2008, p. 49).

Em nosso entender, a perspectiva epistemológica e a perspectiva instrumental são complementares e, portanto, devem coexistir, sob pena de se adotarem posturas radicais, quer do tipo idealista, “*que negligencia toda ancoragem na realidade escolar*”, quer do tipo técnico-instrumentalista, “*em que a finalidade, a pertinência e o valor serão medidos pelo sucesso imediato*” (Lenoir, 2008, p. 49). Em termos práticos esse radicalismo poder-se-ia traduzir quer em atitudes antidisciplinares, quer numa tendência de hierarquização disciplinar e num ensino mais transmissivo, ainda que justificado com finalidades integradoras.

Estas duas perspectivas parecem estar presentes na definição que a Direção-Geral da Educação (2019) apresenta de “trabalho interdisciplinar”, descrevendo-o enquanto “*interseção curricular, estabelecendo articulação entre aprendizagens de várias disciplinas, abordadas de forma integrada, privilegiando uma visão globalizante dos saberes*”. Consideramos que este entendimento de trabalho interdisciplinar remete quer para questões de método, quer da postura do educador sobre a integração de conhecimentos e práticas, ou seja, uma atitude de abertura para ver o mundo e pensar a educação de outra forma (cf. Gonçalves, 2018, p. 78; Matos, 2013, p. 26).

Também a tridimensionalidade da interdisciplinaridade é fator de complexidade. Referimo-nos, concretamente, aos três planos em que a interdisciplinaridade se desenvolve: o curricular, o didático e o pedagógico (cf. Lenoir, 2008, pp. 55-58).

Num primeiro nível, temos a interdisciplinaridade curricular, que consiste, após uma análise sistemática dos programas, em estabelecer ligações de “*interdependência, de convergência e de complementaridade*” (Lenoir, 2008, p. 57) entre os conteúdos do currículo numa perspectiva integradora. Isso significa que é benéfica a tensão entre especialização disciplinar e a ação interdisciplinar, porque complementares e enriquecedoras do currículo e que a interdisciplinaridade curricular implica uma colaboração igualitária entre áreas do currículo, sendo que cada uma tem o seu lugar e função específicos.

A prática interdisciplinar curricular apenas tem sentido se associada ao trabalho didático. A interdisciplinaridade didática ocupa um lugar de mediação

entre a interdisciplinaridade curricular e a pedagógica e respeita à planificação, à organização e avaliação da ação educativa, tendo como objetivo a articulação dos conhecimentos e a sua integração em contexto de ensino e aprendizagem.

O terceiro nível de interdisciplinaridade, a interdisciplinaridade pedagógica é aquele em que os modelos didáticos interdisciplinares são postos em prática em situações concretas de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Deste breve enquadramento do sentido de interdisciplinaridade parecem decorrer dois grandes pressupostos, o primeiro é o de que há uma relação de complementaridade entre interdisciplinaridade e integração do conhecimento e o segundo é o de que as respostas sobre o que se integra, para que se integra, quem integra e como é que integra parecem conduzir ao conceito de interdisciplinaridade no âmbito dos seus três planos. É sob estas lentes que nos parece que deve ser feita a leitura da proposta de Rodrigues (2017) relativamente às formas como a articulação curricular ocorre.

Para Rodrigues (2017, pp. 4-12), a articulação curricular faz-se de três formas, ou seja, através de projetos interdisciplinares, de metodologias partilhadas e do planeamento de sequências de aprendizagem interdisciplinares. Para esta autora (idem, p. 4), os projetos interdisciplinares são uma estratégia que geralmente conduz à criação de um produto ou à realização de um evento.

Trindade (2018) clarifica o sentido de projeto interdisciplinar, definindo-o da seguinte forma:

um projeto onde as atividades deixam de [sic] ser pensadas em torno de conteúdos programáticos para serem abordadas em função de problemas e de questões relevantes que, sem desprezar os conteúdos, permitam que estes sejam mobilizados de forma contextualizada e intencional (pp. 23- 24).

Quando desenvolvem projetos interdisciplinares, os professores planificam como cada área do currículo pode contribuir para uma maior articulação dos saberes escolares, tendo como grande finalidade ajudar os alunos a desenvolverem competências diversas, sejam elas cognitivas, relacionais ou outras, que lhes permitam responder a problemas concretos. São esses

problemas que justificam a escolha das atividades que os professores desenvolvem com os seus alunos.

Uma segunda forma de articular o currículo é através de metodologias partilhadas numa lógica de ação estratégica concertada para que se atinjam os objetivos determinados, numa perspetiva diferenciada para cada área curricular (cf. Rodrigues, 2017, p. 5; Roldão, 2009, p. 77).

Por último, quando a articulação curricular se realiza através do planeamento de sequências de aprendizagem interdisciplinares, são identificadas aprendizagens “*comuns a duas ou mais disciplinas ou as que estabelecem relações entre várias delas*” e são organizadas ações concertadas entre essas disciplinas (Rodrigues, 2017, p. 6) que podem ter por base o tema, a atividade humana ou o texto (idem, pp. 6-12).

Há temas comuns a várias áreas disciplinares, mas percebidos de forma diferente em cada uma delas, como é o caso do corpo humano, exemplo a que recorre a autora (ibidem), entendido como retrato físico, instrumento artístico ou desportivo.

Para além do tema, também a atividade humana subjacente ao conhecimento pode ser o foco da articulação curricular. Rodrigues (2017, p.9) explica que, para além dos conteúdos específicos de cada disciplina, há atividades comuns que se desdobram em diversas tarefas de construção do conhecimento humano. Assim, por exemplo, “descrever”, envolve nomear, localizar/situar e qualificar/caraterizar e cada uma dessas tarefas espelha uma determinada forma de ver o mundo, seja ela mais geográfica, matemática, histórica, ou outra.

Rodrigues (2017, p. 11) identifica, ainda, uma terceira base de articulação curricular: o texto. Na perspetiva desta autora (ibidem), os textos estão associados à produção e transmissão de informação e de conhecimento e, portanto, a articulação curricular pode ter lugar quando se estabelecem sequências de atividades de apropriação do conhecimento por género de texto. Assim, por exemplo, as técnicas de pesquisa e a entrevista integram atividades de pesquisa e estruturação da informação; os resumos e os glossários integram

as atividades de organização da informação e os debates e os relatórios as atividades de comunicação/divulgação da informação.

Outros autores têm analisado as formas de articulação curricular com um enfoque diferente. É este o caso de Bottery (1993) que, partindo do pressuposto de que a articulação é tanto mais forte quanto mais elevados forem os níveis de participação dos atores educativos das escolas nessas ações, apresenta um quadro em que cruza dois grandes eixos: as áreas de articulação e o grau de articulação/ participação.

A articulação efetivamente praticada é “aquela que é realizada por docentes e alunos, de forma consciente” (Serra, 2004, p. 88), podendo resultar apenas de uma vontade e iniciativa espontâneas, despoletadas por um conjunto de docentes, ou assumir um carácter mais formal, devidamente regulamentada e encarada como um dever, que será, no fundo, o dever de participar na escola ou de construir e gerir o currículo. Referimo-nos, pois, a duas formas de articulação praticada: a *espontânea* e a *consagrada/decretada*, sem que elas sejam autoexcludentes.

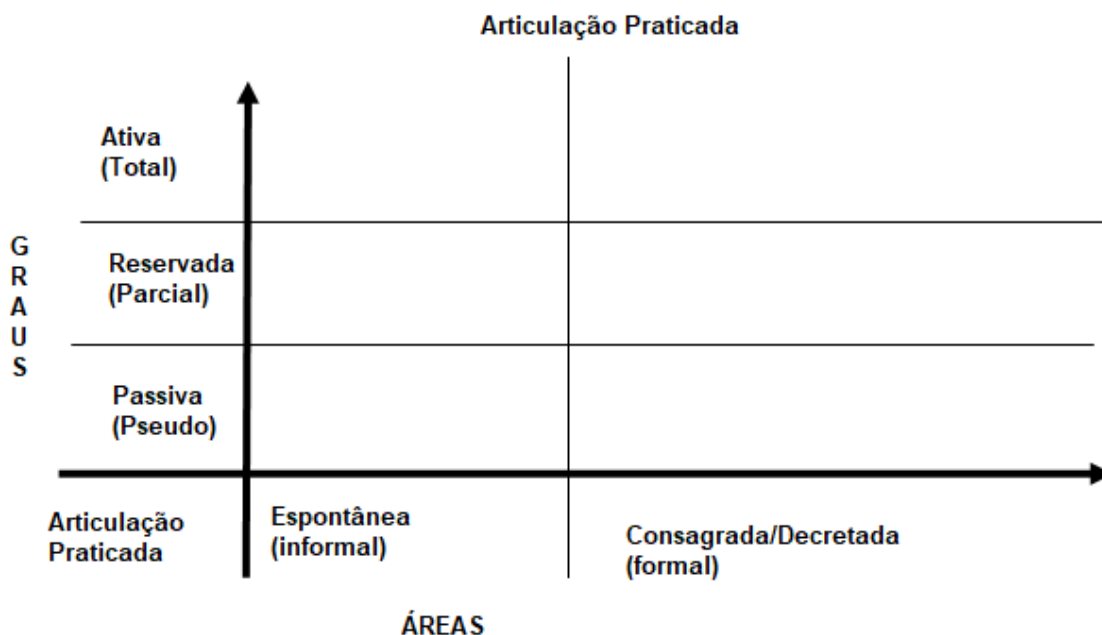


Figura 1: Graus e áreas de articulação (adapt. de Bottery, 1993, p. 166)

Definindo cada um dos graus da articulação participada, esclarecemos que a *articulação ativa* corresponde à participação total, ou seja, é aquela que envolve os indivíduos numa mesma ação, daí resultando uma total sintonia de conjunto que possibilita a otimização de recursos e um empenho autêntico em encontrar mecanismos de articulação curricular; a *articulação reservada* passa frequentemente despercebida e é parcial, sendo que, em termos teóricos, se situa entre a articulação curricular ativa e a articulação passiva e, por último, a *articulação passiva*, que se caracteriza por um desinteresse face à problemática, evidente pela falta de comparência em reuniões de conselho de docentes ou pela resistência relativamente à possibilidade de trabalho conjunto entre docentes de diferentes níveis (cf. Serra, 2004, p. 89).

Quando nos referimos a uma articulação passiva, a existência de articulação curricular é apenas resultante da proximidade geográfica. Este nível de articulação está muito próximo do da *não-articulação*, a qual, de acordo com Serra (2004, p. 90), ocorre quando não existe qualquer contato entre os professores ou alunos de níveis (ou ciclos) diferentes e quando se verifica um desconhecimento e desinteresse pela realidade do nível antecedente ou subsequente.

A literatura especializada mostra que a articulação praticada, para mantermos a expressão anteriormente utilizada, é influenciada “*pela cultura de escola e pelo tipo de alunos em presença*” (Mendes, 2013, p. 235). O professor que se empenha no desenvolvimento da articulação adapta o currículo à situação real que vive naquela escola e com aquele grupo de alunos, o que resulta em diferenças na forma como o currículo se desenvolve. A este propósito, Mendes (2013) verifica que, nas chamadas “escolas problemáticas”, por haver uma grande preocupação dos professores com o sucesso desses alunos, a articulação surge a partir de um tema comum à escola ou à turma e está relacionada “*com a gestão de conteúdos e o desenvolvimento de competências*”, enquanto nas “escolas não problemáticas”, a articulação é geralmente realizada a partir das propostas de atividades dos professores e dos alunos (p. 235).

No que respeita à cultura de escola, há a salientar que a articulação curricular praticada ativa requer um contexto escolar favorável, o que passa, por exemplo, pela adoção do trabalho colaborativo entre os professores; que estes tenham vontade de mudar e que haja uma (ou mais) liderança(s) a promover o debate e a reflexão conjunta, clarificando os papéis de cada um para atingir os objetivos propostos (e comuns) e mobilize os professores (cf., por exemplo, Fullan, 2003; Mendes, 2013; Simão, Caetano & Flores, 2005). Não será, portanto, um projeto de fácil realização (cf., por exemplo, Leite, 2012, p. 88; A.M.V Pereira, 2010, p. 224; Santos, 2012, p. 92).

Vejamos, então, quais são as dificuldades na operacionalização da articulação curricular.

1.2.4. Constrangimentos na operacionalização da articulação curricular

Segundo diversos autores (cf., por exemplo, Fernandes, 2000, p. 142; Leite, Fernandes & Figueiredo, 2018, p. 447), apesar de ser reconhecida a importância da articulação, esta revela-se como uma prática de difícil concretização, estando muitas vezes limitada a “*episódios esporádicos de simultaneidade de conteúdos ou de trabalho de projeto à volta de um tema*” (Lopes & Chaves, 2018, p. 17).

Algumas investigações têm permitido concluir que, enquanto a articulação a nível teórico já é assumida por grande parte dos professores, ela nem sempre se traduz em termos práticos, apontando como possível causa a dificuldade que os professores sentem em ser, efetivamente, gestores curriculares. Este distanciamento entre a teoria e as práticas de articulação é salientado no testemunho de um professor apresentado no estudo de Mendes (2013, p. 188), o qual transcrevemos:

Mas, em certa medida, a nível teórico não é muito difícil, mas a nível prático as coisas são um bocado diferentes, isto é, as coisas que se fazem (escritas) muitas das vezes não são aquilo que se faz (na prática) e temos dificuldade em coordenar, às vezes, temos pontos de vista diferentes, outros interesses. (E6)

De facto, se é verdade que muitos têm sido os textos elaborados sobre a articulação curricular, a preocupação com os seus aspetos “administrativos” parecem ter-se sobreposto a uma reflexão, como mostra o testemunho anterior, profundamente necessária, sobre a articulação como processo eminentemente académico, pedagógico e curricular (cf. Rayo & Álvarez, 2010, p. 97) e, portanto, relativa à “*oferta neste domínio, aos processos, práticas e modos de fazer na escola que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem*” (Almeida, Batista & Gonçalves, 2018, p. 33).

Parecem ser diversas as fragilidades no processo de articulação curricular, as quais, em nosso entender, são apresentadas de forma clara e sucinta pelo *Observatório da Vida nas Escolas* (OBVIE, 2009), da Universidade do Porto. Ainda que o OBVIE tenha realizado um estudo para perceber como se realiza a articulação entre ciclos e que neste estudo nos interesse, particularmente, a ACH, entendemos que os quatro grupos de obstáculos, nomeadamente, os constrangimentos temporais, organizacionais, espaciais e os constrangimentos relativos à cultura profissional, são comuns aos dois tipos de articulação.

Os *constrangimentos temporais* à articulação curricular traduzem-se na incompatibilidade de horários (dos professores, das turmas, das reuniões,...), o pouco tempo disponível, de uma forma geral para uma tarefa que, como já referimos anteriormente, é bastante exigente e, provavelmente, diretamente relacionada com esta última, uma “overdose” de tarefas burocrático-administrativas que o professor tem que desempenhar.

O fator tempo parece assumir uma importância fundamental para que haja articulação curricular, particularmente quando se verifica “*o desfasamento dos conteúdos, muitas vezes a nível de anos*” (Mendes, 2013, p. 209), acarretando dificuldades acrescidas aos professores, que consideram ter pouco tempo para desenvolverem práticas de gestão curricular (idem, p. 188).

Quando os professores cumprem a organização dos programas “*como se tratasse de uma bíblia*” (idem, p. 210), limitando-se a seguir os manuais, não estão a assumir-se como os gestores curriculares que deveriam ser. A alternativa poderá passar por romper com estes “*tempos incommunicantes*” (Lopes & Chaves, 2018, p. 17) através, por exemplo, da atribuição de um tempo específico no horário para a articulação curricular, da existência de reuniões sistemáticas, da planificação de atividades conjuntas, da elaboração e partilha de recursos entre docentes, da assistência recíproca de aulas e de formação especializada sobre as temáticas (cf. Costa, 2016, p. 68) que os professores considerem úteis para uma maior contextualização e harmonização curricular.

Rodrigues (2017), a propósito da relevância do tempo, desta feita no âmbito da articulação interdisciplinar, salienta que não basta garantir que os professores se reúnem, eles têm que ter um propósito comum. Diz-nos esta autora (ibidem) que, antes de qualquer planificação de ensino, os professores precisam de tempo para conhecer o “*modus operandi pedagógico-didático*” (p. 13) relacionado com as outras disciplinas, através do que considera ser um “*processo de intervisão ou de heterosupervisão*” (ibidem) que lhes permita conhecer (ouvindo os colegas e lendo documentos), ver (atuar outros colegas), experimentar (planear ou dar aulas com outros colegas), debater (a ação desenvolvida) e escrever (sobre o trabalho realizado).

Ainda a respeito dos *constrangimentos temporais*, Gonçalves (2018, p. 69) realça o facto de o tempo escolar estar segmentado em tempos disciplinares. Na sua opinião (ibidem), esta lógica de atribuição de um determinado número de horas semanais a cada disciplina poderá contribuir para a segmentação dos conhecimentos, aqui entendidos como conteúdos programáticos, e traduzir a valorização de determinados saberes relativamente a outros, o que, como já referimos é uma lógica contrária à preconizada no âmbito da articulação curricular.

Também os constrangimentos espaciais, como a existência de edifícios separados geograficamente e o espaço físico entre as escolas, criam um maior distanciamento entre as equipas pedagógicas e dificultam o trabalho colaborativo

necessário para a articulação curricular. No que respeita à ACH, este aspeto é particularmente importante no caso do professor de inglês do 1.º CEB, que tem, por norma, que se deslocar diariamente entre vários edifícios escolares.

Os constrangimentos espaciais também ocorrem, mesmo quando se trata de um mesmo edifício escolar. Isso mesmo salienta Gonçalves (2008), para quem a forma como as escolas foram construídas, com vários espaços fechados e quase totalmente idênticos, espelha “o *paradigma de aquisição de conhecimento dentro dessa mesma ordem disciplinar*” (p. 69), em sala de aula.

Persistem, igualmente, vários *constrangimentos organizacionais*, tais como um regime de monodocência que J. Pacheco (2001) considera ser uma forma de “*guetização disciplinar*”, por reduzir o chamado currículo real e por se traduzir num modelo de ensino rígido assente na mesma forma de organização entre as disciplinas (por exemplo, com tempos diários bem determinados) e na sobrevalorização das *áreas nobres* (Língua Portuguesa e Matemática), em detrimento das chamadas áreas das expressões.

O facto de o trabalho pedagógico continuar a ser orientado apenas numa lógica de especialização, sem uma perspetiva globalizante do ensino, tem conduzido a práticas instituídas que também dificultam a articulação curricular, como, por exemplo, a tendência em priorizar o cumprimento do programa e não de adequá-lo aos contextos. A este propósito, Mendes (2013) conclui que a pressão exterior que os professores sentem, seja ao nível do cumprimento de programas, da avaliação externa ou da “*avaliação de desempenho*”, os “*inibe de realizarem ‘inovações’ nas práticas adotadas na sala de aula*” (p. 219).

Outro aspeto organizacional a ser tido em conta é o número de professores envolvidos. A articulação curricular implica, obviamente, um trabalho em equipa, mas se houver um elevado número de professores, poderá haver dificuldades acrescidas na gestão desse trabalho.

Também a “overdose” de tarefas burocrático-administrativas (cf., por exemplo, Lopes & Chaves, 2018, p. 18; McPhail, 2018, p. 65), a que já fizemos referência, é um constrangimento organizacional. Essas tarefas implicam o preenchimento de uma elevada quantidade de documentos pelo professor, muito

assentes numa lógica de prestação de contas, e que lhe deixam menos tempo para investir na melhoria da sua prática pedagógica.

Referimos, ainda, a falta de rotinas construídas, como outra das dificuldades identificadas. As escolas carecem de espaços e tempos para o trabalho colaborativo, para a partilha, para a discussão e para a concretização conjunta. Carreira (2017) refere, a este propósito, que os processos comunicativos no âmbito da articulação ainda são “*muito formais*” e “*centrados em reuniões promovidas pelas direções dos agrupamentos*” (p. v).

Alguns autores têm identificado fatores que poderão contribuir para que permaneçam rotinas de trabalho docente maioritariamente individualistas e executoras. Veja-se, a este propósito, Lopes & Chaves (2018), para quem a formação de professores tem sido marcada por uma “*dificuldade congénita de trabalho colaborativo alicerçada na formação inicial dos professores e por anos de costas voltadas na rotina diária*” (p. 18) ou as referências à falta de autonomia que tem sido concedida às escolas (pelo poder central) para se organizarem de forma mais eficaz (cf. Lopes, 2008, p. 67; Mendes, 2013, p. 211; Morgado, 2000, p. 53; Roldão, 1999b, p. 18).

Ainda sobre a formação de professores, Gonçalves (2018) defende que falta uma “*pedagogia da interdisciplinaridade*” que articule a teoria com métodos para a sua implementação e que a “*natureza disciplinar do conhecimento, em que todos fomos formados*” (p. 69) poderá dificultar a capacidade de síntese (dos conhecimentos nas diferentes áreas) do professor, necessária para uma verdadeira articulação.

Por último, referimos os *constrangimentos relativos à cultura profissional*, nos quais se incluem a desmotivação dos professores, a dificuldade de conhecimento mútuo e as reservas individuais e que, neste sentido, estão relacionados com o que temos vindo a referir sobre a generalização de uma forma de trabalho individualista pelo professor.

Professores contratados, sem estabilidade profissional, podem estar menos motivados (cf. Mendes, 2013, p. 209) para o investimento pessoal necessário que a articulação curricular, processo contínuo e moroso, exige.

Também a dificuldade de conhecimento mútuo e o desconhecimento dos programas das outras disciplinas pelos professores, em grande medida provocadas por reservas individuais, mas generalizadas, quer em discutir o seu trabalho com outros profissionais, quer em iniciar um processo que ainda é pouco conhecido na maioria das escolas portuguesas, como referimos anteriormente, podem dificultar as práticas de articulação curricular (cf. Cosme, 2018).

Evidentemente, as mudanças não se operam por decreto e todos reconhecemos que, por tradição, os sistemas resistem às mudanças que lhes são impostas (cf. Rayo & Álvarez, 2010, p. 97). Isso significa que, apesar de as orientações e normativos legais destacarem a necessidade de haver articulação, isso não parece ser suficiente para garantir a disponibilidade dos professores para a colaboração, enquanto factor facilitador da articulação curricular, tendo que se equacionar outros fatores como, por exemplo, uma liderança forte que ajude a vencer uma resistência inicial à inovação e à mudança (cf. Mendes, 2013, p. 216).

A relação entre a articulação decretada e aquela que os professores (no caso concreto desta investigação, os professores de inglês e os professores titulares de turma) realizam em cada escola será desenvolvida no próximo ponto. Assim, após uma análise teórica da articulação curricular, em que discorreremos sobre o seu sentido, tipos e formas, possibilidades e dificuldades, passamos a centrar-nos sobre os fatores que têm determinado o lugar da ACH no quadro do ensino de LE no 1.º CEB, em Portugal.

1.3. Articulação curricular e ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As questões da articulação têm vindo a conquistar um lugar central no debate sobre a educação no século XXI. Apesar disso, vários autores têm salientado que a articulação curricular, continua a ser uma temática pouco explorada em Portugal, mesmo que surja nos normativos legais (cf. Abrantes,

2008; Barbosa, 2010; Cardoso, Carugati, Lacerda & Fidalgo, 2018; C.F. Carvalho, 2010; Gomes & Coelho, 2007; Leite, 2013; Maxim, 2005; Santos, 2012).

Consideramos que a ACH é, sobretudo, uma estratégia de organização do currículo desenvolvida pelos professores nas escolas. Sendo esse o centro da ACH, a sua concretização é, inegavelmente, influenciada (em termos de relevância e de possibilidades de concretização) pela legislação que a enquadra, bem como por tendências educativas e que, neste caso específico, também condicionam a organização do ensino de inglês no 1.º CEB.

Desenvolveremos este ponto começando por fazer uma análise a dois tipos de legislação, nomeadamente, a que respeita à articulação curricular e ao ensino de inglês no 1.º CEB para, então, nos centrarmos sobre a ACH no contexto do ensino desta LE, à luz dos seus objetivos e princípios orientadores e que, naturalmente, também se cruzam com as orientações emanadas da legislação.

Passamos, então, a uma breve análise dos sentidos que têm sido atribuídos, em normativos, à articulação curricular, para nos ajudar a perceber a relação entre a articulação decretada e a sua efetivação nas escolas, particularmente no âmbito do processo de ensino e aprendizagem de inglês no 1.º CEB.

1.3.1.A articulação curricular na legislação portuguesa

Realizando um exercício de pesquisa na legislação portuguesa, encontramos uma primeira referência à necessidade de mecanismos de articulação entre diferentes ciclos, por exemplo entre o pré-escolar e o ensino primário, no *Decreto-lei 542/79*, de 31 de dezembro. No entanto, já no final dos anos 80, na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), é salientada a necessidade de haver uma articulação entre ciclos, obedecendo a “*uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar,*

aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global” (Lei 46/86, de 14 de outubro).

Os normativos legais que têm vindo a ser publicados em Portugal apontam para as possibilidades de articulação curricular num quadro de transferência de poderes de decisão de um nível central para níveis regionais e locais (cf, por exemplo, *Despacho Normativo n.º 27/97*, de 2 de junho; *Decreto-lei n.º 43/89*, de 3 de fevereiro; *Decreto Regulamentar n.º 10/99*, de 21 de julho; *Decreto-Lei 6/2001*, de 18 de janeiro; *Despacho 13313/2003* de 8 de julho; *Decreto-lei n.º 75/2008* de 22 de abril; *Decreto-lei n.º 137/2012* de 2 de julho; *Resolução da Assembleia da República n.º 68/2017*, de 24 de abril; *Despacho n.º 3721/2017*, de 3 de maio; *Decreto-Lei n.º 21/2019*, de 30 de janeiro).

Uma das medidas que nos parece ter sido um contributo para a desejada articulação foi a criação de agrupamentos de escolas que no *Despacho n.º 3721/2017*, de 3 de maio são considerados “*centros de políticas educativas*”. Segundo este normativo (idem), é reconhecida a necessidade de conceder maiores graus de autonomia aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, possibilitando-lhes adequar o currículo nacional aos contextos educativos específicos.

Se a publicação consecutiva de legislação sobre articulação curricular evidencia a necessidade desse reforço, espelhando, portanto, a sua difícil concretização, parece, também, deixar subjacente a necessidade de uma lógica de gestão curricular local. Neste sentido, os normativos destacam a relevância das experiências e das práticas colaborativas para uma melhoria do ensino e do papel das comunidades escolares (por exemplo, o *Decreto-Lei n.º 139/2012*, de 5 de julho; cf. também Maxim, 2005, p. 89; Morgado & Tomaz, 2009, pp. 1-3) e, muito particularmente, dos professores enquanto “*agentes principais do desenvolvimento curricular*” (*Despacho n.º 5908/2017*, de 5 de julho).

Cabe aos professores refletir, decidir e adequar o currículo a cada contexto e desenvolver as suas práticas pedagógicas em consonância (cf. C.F. Carvalho, 2010, p.46) e às direções dos agrupamentos de escolas garantir a gestão e

supervisão das práticas de articulação curricular através da elaboração de documentos estratégicos do agrupamento.

Os documentos estratégicos, tais como o *Projeto Educativo*, o *Plano curricular da turma* ou o *Plano curricular de ano de escolaridade* (cf. *Decreto-Lei n.º 55/2018*, de 6 de julho) permitem a contextualização do currículo e podem potenciar uma maior relação entre as disciplinas e uma maior colaboração entre os atores educativos, constituindo espaços onde a ACH é planeada (cf. Barbosa, 2009, p. 44).

Atualmente, parecemos estar perante um novo impulso em termos da publicação de legislação sobre a articulação curricular que, em nosso entender, terá deixado de ser uma prioridade política, pelo menos de forma explícita, precisamente a partir do ano em que desenvolvemos esta investigação, ou seja, no ano letivo 2012/2013. As datas de publicação da legislação sobre esta temática, anteriormente elencadas, parecem comprovar esta ideia.

Passamos, agora, a uma análise da legislação portuguesa que tem enquadrado o ensino de inglês no 1.º CEB, procurando contextualizar o ano em que procedemos à recolha dos dados do nosso estudo e que, como já referimos, foi no ano letivo 2012/2013.

1.3.2.O ensino de inglês no 1.º Ciclo na legislação portuguesa

A nossa investigação contextualiza o processo de ACH no processo de ensino de inglês no 1.º CEB, pelo que, a partir da análise dos normativos, procuraremos traçar a sua evolução em Portugal, identificando possíveis fatores condicionantes.

O ensino de LE no 1.º CEB está previsto na legislação portuguesa desde 1989, através do *Decreto-lei 286/89*, de 29 de agosto, mas é apenas no ano letivo de 2005/2006, com o Programa de Generalização de inglês, que passam a existir

orientações concretas sobre o ensino da LE a ensinar e sobre a sua operacionalização.

Em termos gerais, parece-nos que a evolução do ensino de inglês nos primeiros anos de escolaridade ocorre em três momentos distintos, nomeadamente:

1. Entre 1989 e 2005- A legislação portuguesa prevê o ensino de LE, mas persiste um carácter vago quanto à escolha de língua(s) e à sua operacionalização;
2. Entre 2005 e 2012- O ensino de inglês é de oferta obrigatória, inicialmente no âmbito do Programa de Generalização de inglês e depois do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC);
3. A partir de 2013- O Ministério da Educação (ME) deixa de indicar o ensino de inglês como oferta obrigatória no Programa AEC. Passa a caber às escolas a decisão de assegurar esta oferta educativa no 1.º CEB, bem como a forma de a concretizar quer como Oferta Complementar, quer como AEC;
4. A partir de 2015 - O ensino de inglês passa a ser integrado no currículo (no 3.º ano de escolaridade a partir do ano letivo 2015/2016 e no 4.º ano de escolaridade a partir do ano letivo 2016/2017, mantendo-se a possibilidade do ensino de inglês quer na Oferta Complementar, quer nas AEC).

A Tabela 1 permite uma análise cronológica das medidas legislativas implementadas no âmbito do ensino de LE no 1.º CEB, com particular enfoque sobre a língua inglesa:

Tabela 1: Medidas legislativas para o ensino de LE no 1.º CEB.

Ano	Legislação e breve descrição
1989	<i>Decreto-lei 286/89</i> - Consigna o ensino de uma LE no 1.º CEB no sistema educativo português, nos seguintes moldes: processo gerido pelas escolas, de acordo com os recursos disponíveis para o efeito; assume um cariz opcional; incide sobretudo sobre a oralidade; prevalência da componente lúdica.
1996	<i>Despacho n.º 60/SEEI/96</i>
1997	<i>Circular de 2.7.97. "Aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo"</i> (Princípios Orientadores), da Direção Geral dos Ensino Básico e Secundário Esclarecimentos sobre o ensino de LE no 1.º CEB (objetivos, princípios e responsabilidade do professor titular de turma)
2001	<i>Decreto-lei 6/2001</i> (revoga o Decreto-lei 286/89) - Possibilidade de as escolas do 1.º CEB proporcionarem a iniciação a uma LE, com ênfase na expressão oral, com um carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural (persiste um carácter vago quanto à escolha de língua(s) e à sua operacionalização).
2005	<i>Despacho 14753/2005</i> (revogado) - Aprova o programa de generalização do ensino de inglês no 1.º CEB, bem como o regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação no âmbito do mesmo programa.
2005	<i>Despacho n.º 21440/2005</i> (revogado) - Altera o despacho que prevê as orientações relativas ao perfil dos professores de inglês no 1.º CEB.
2006	<i>Despacho n.º 12591/2006</i> (revogado) – Lançamento do programa de generalização do ensino do inglês nos 3.º e 4.º anos e de outras atividades de enriquecimento curricular do 1.º CEB curricular.
2008	<i>Despacho n.º 14460/2008</i> (revogado) - O ensino de inglês passa a ser generalizado a todo o 1.º CEB. A oferta AEC integra as atividades de apoio ao estudo, o ensino do inglês, o ensino de outras LE, a atividade física e desportiva (AFD), o ensino de música, outras expressões artísticas e outras atividades que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação.
2009	<i>Decreto-Lei n.º 212/2009</i> (alterado pelo <i>Decreto-Lei n.º 169/2015</i> e pela <i>Portaria n.º 197/2017</i>) - Estabelece o regime de contratação de técnicos que asseguram o desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular (AEC) no 1.º CEB nos agrupamentos de escolas da rede pública.
2011	<i>Despacho n.º 8683/2011</i> (revogado) - Mantem-se a inclusão obrigatória da oferta do ensino do inglês e define aspetos organizativos, como as condições de frequência; pedagógicos, como o perfil dos professores, as atividades de supervisão pedagógica e as funções da Comissão de Acompanhamento do Programa; e condições de atribuição do financiamento.

Ano	Legislação e breve descrição
2013	<p>Despacho n.º 9265-B/2013 - A oferta AEC no 1.º CEB passa a ter uma maior flexibilidade, correspondendo a <i>“atividades educativas e formativas que incidam na aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras e nos domínios desportivo, artístico, científico, técnico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania”</i>, adaptadas <i>“ao contexto da escola com o objetivo de atingir o equilíbrio entre os interesses dos alunos e a formação e perfil dos profissionais que as asseguram”</i>. As AEC têm uma duração semanal de entre 5 a 7 horas e meia e o perfil dos profissionais que as desenvolvem surge de forma muito genérica: <i>“Os profissionais não docentes que dinamizam AEC devem possuir formação profissional ou especializada adequada ao desenvolvimento das atividades programadas e ao escalão etário do público-alvo ou currículo relevante para o efeito”</i>.</p>
2013	<p><i>Despacho Normativo n.º 7/2013</i> - Concretiza os princípios consagrados no regime de autonomia, permitindo às escolas implementar projetos próprios, que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas e <i>“promove-se uma gestão flexível e adaptada”</i> na lecionação da Oferta Complementar no 1.º CEB, assim como na organização das AEC <i>“no caso de ser a escola a entidade promotora”</i>.</p> <p>Despacho Normativo n.º 7A/2013 – Neste despacho, são definidos mecanismos para o ano letivo de 2013-2014 que possibilitam às escolas promover e implementar as AEC do 1.º CEB e que otimizam os recursos docentes existentes.</p> <p>Estes dois despachos são revogados pelo <i>Despacho Normativo n.º 6/2014</i>, que veio estabelecer orientações na operacionalização da Oferta Complementar, sendo o último revogado pelo <i>Despacho normativo n.º 10-A/2015</i>, dando-se continuidade <i>“ao alargamento do âmbito de aplicação do conjunto de horas de que as escolas dispõem para gerir e desenvolver práticas colaborativas”</i>.</p>
2013	<p><i>Decreto-Lei n.º 91/2013</i> – Estabelece as novas matrizes curriculares do 1.º CEB, integrando a Oferta Complementar.</p>
2014	<p><i>Decreto-Lei n.º 176/2014</i> - Determina a introdução da disciplina de inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como define a habilitação profissional para lecionar inglês no 1.º CEB e a criação de um novo grupo de recrutamento. Este decreto-lei estabelece a matriz curricular do 1.º CEB em vigor. A Oferta Complementar diz respeito às <i>“atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação”</i> (TIC), estando prevista 1 hora semanal em todos os anos de escolaridade. As AEC ocupam, no 1.º e 2.º anos, 5h semanais e no 3.º e 4.º anos, 3 h semanais. As AEC podem, nos 1.º e 2.º anos, ocupar até 7h e meia semanais e, no 3.º e 4.º anos, 5h e meia semanais, mas esse aumento carece de autorização do Ministério da Educação e Ciência (MEC). O ensino de inglês está previsto nos 3.º e 4.º anos de escolaridade e ocupa, no mínimo, 2 horas semanais (prolongando-se nos 2.º e 3.º ciclos, num total de 7 anos). As escolas do 1.º CEB podem, <i>“de acordo com os recursos disponíveis”</i>, proporcionar a iniciação de uma LE a partir do 1.º ano de escolaridade.</p>
2014	<p><i>Portaria n.º 260-A/2014</i> - Regula a aquisição de qualificação profissional para a docência nos grupos de recrutamento que já detenham ou venham a obter</p>

Ano	Legislação e breve descrição
	formação certificada no domínio do ensino de inglês no 1.º CEB.
2015	<i>Despacho N.º 151/2015</i> - Homologa as Metas Curriculares da disciplina de inglês do 1.º CEB
2015	<i>Despacho N.º 9442/2015</i> - Homologa as Metas Curriculares da disciplina de inglês dos 2.º e 3.º CEB, reajustadas em função da atualização do currículo nacional do ensino básico com a inclusão da disciplina de inglês no 1.º CEB.
2016	<i>Ofício-Circular/DGE/2016/3210</i> - Recomendações no âmbito das AEC (equipas multidisciplinares nas escolas, pelo que se deve assegurar uma efetiva integração e articulação entre os docentes e os técnicos das AEC).
2017	<i>Carta do Diretor-Geral da Educação</i> sobre as AEC (dirigida aos Diretores dos Agrupamentos, Presidentes de Câmaras Municipais, Juntas de Freguesias, Associação de Pais e IPSS) - refere que: o Programa Escola a Tempo Inteiro prevê “ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres”, mas o estudo de avaliação externa dos impactos do Programa das AEC (realizado em 2013), “na linha da investigação académica independente e dos relatórios anuais produzidos pela Comissão de Acompanhamento, alertam para uma realidade marcada pela excessiva escolarização das atividades de enriquecimento curricular, que se traduz em ofertas de carácter segmentado, disciplinar e formal, pouco articuladas com o período curricular e com o projeto educativo dos agrupamentos de escolas”.
2017	<i>Portaria n.º 197/2017</i> - Repristina e altera a <i>Portaria n.º 260-A/2014</i> . Aumenta o prazo de validade delimitado no tempo para aquisição de qualificação profissional para o grupo 120 (aprovado pela <i>Portaria n.º 260-A/2014</i>). Regulamenta a aquisição de qualificação profissional para a docência no grupo 120 para detentores de formações que não haviam sido, anteriormente, consideradas.

Esta cronologia evidencia uma sequência temporal que consideramos importante para situarmos o nosso estudo numa determinada fase do processo legislativo, bem como para analisarmos os objetivos que têm sido definidos para o ensino de uma LE no 1.º CEB e a evolução da ACH em contexto de ensino-aprendizagem de inglês neste nível de escolaridade.

A nossa investigação tem lugar na transição entre a 2.ª e a 3.ª fases do processo de ensino de LE no 1.º CEB em Portugal, ou seja, abrange os anos civis de 2012 e 2013. De acordo com a proposta que apresentámos, a 2.ª fase é a mais longa e decorre entre 2005 e 2012, ou seja, num período de 7 anos. O facto de este estudo decorrer precisamente no último ano civil desta fase confere-lhe,

em nosso entender, um caráter especial no sentido em que os dados poderão ser resultado, também, de alguma estabilidade nas políticas sobre o ensino de inglês no 1.º CEB durante o período referido e, neste sentido, diríamos que desenvolvido em condições irrepetíveis.

Em termos genéricos, a legislação publicada em 2013 (*Despacho n.º 9265-B/2013*, de 15 de julho; *Decreto-Lei n.º 91/2013*, de 10 de julho; *Despacho Normativo n.º 7/2013*, de 11 de junho; e *Despacho n.º 7A/2013* de 10 de julho) desencadeia grandes alterações na gestão do ensino de inglês no 1.º CEB em Portugal, entre as quais salientamos quatro: a indefinição sobre o perfil do professor de inglês, a incoerência no seu recrutamento, a redução de tempos semanais para as AEC e a falta de clareza na operacionalização do ensino de inglês.

Até 2012, a legislação (cf. *Despacho 8683/2011*, de 28 de junho, entretanto revogado) definia o perfil do técnico de inglês, situação que se alterou com a publicação do *Despacho n.º 9265-B/2013*, de 15 de julho, o qual não clarifica a formação adequada ao professor da AEC de inglês no 1.º CEB, passando apenas a constar que “*os profissionais não docentes que dinamizam AEC devem possuir formação profissional ou especializada adequada ao desenvolvimento das atividades programadas e ao escalão etário do público-alvo ou currículo relevante para o efeito*” (art. 9º), sem qualquer valorização da formação docente ou da experiência concreta dos professores.

As dificuldades no recrutamento de profissionais não constituem uma novidade trazida com a publicação do *Despacho n.º 9265-B/2013*. De facto, já em 2009, Matthews et al. alertavam para a necessidade de haver uma reestruturação do processo de recrutamento do corpo docente das AEC, contratados em termos não equitativos em relação com os restantes professores (p. 56), nomeadamente em termos de salário, do tipo e da duração de contrato (entre um mês e um ano) e de alguns constrangimentos burocráticos a que esses profissionais estavam sujeitos, tais como atrasos nos pagamentos dos salários.

Ainda assim, o *Despacho n.º 9265-B/2013*, de 15 de julho e o *Despacho Normativo n.º 7A/2013*, de 10 de julho, ao estabelecerem a afetação prioritária e

obrigatória de docentes do quadro às AEC, independentemente de terem, ou não, a formação ou experiência adequadas ao 1.º CEB poderão ter agravado a desvalorização dos profissionais até então recrutados por outras entidades que não os agrupamentos de escolas (por exemplo, autarquias, associações de pais e IPSS), independentemente de se tratarem ou não de profissionais com habilitação para o ensino de inglês. A redução dos horários dos professores de inglês contratados por essas entidades conduziu à redução dos seus vencimentos, agravando as dificuldades de recrutamento.

Com a publicação do *Despacho Normativo n.º 7/2013*, de 11 de junho e da matriz anexa ao Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, passa a ser possível oferecer o ensino da língua inglesa quer como Oferta complementar, quer como AEC, mas ainda sem critérios definidos. As orientações na operacionalização da Oferta complementar surgem apenas no *Despacho Normativo n.º 6/2014* (entretanto revogado pelo *Despacho Normativo n.º 10-A/2015*).

O Conselho Nacional de Educação, no seu *Parecer n.º 4/2013* de 12 de julho, faz uma apreciação destas mudanças avulsas, assumindo uma posição muito crítica relativamente às políticas educativas portuguesas na área das línguas, salientando que “*a melhoria dos resultados educativos e a consolidação dos patamares já alcançados não se compadecem com [...] políticas errantes (...) [e que] as sistemáticas e constantes alterações normativas não contribuem para a estabilidade necessária*” (2013a). O Conselho Nacional de Educação (ibidem) sustenta que as opções tomadas geraram uma situação de desigualdade no acesso dos alunos do 1.º CEB à aprendizagem de inglês e um clima de instabilidade nas escolas e práticas de ensino, nem sempre respeitadoras daqueles que são os princípios para o ensino de línguas nos primeiros anos de escolaridade.

Faremos, então, uma análise dos objetivos e princípios orientadores para a organização desta LE no currículo para compreendermos de que forma a ACH vai ao seu encontro. Partindo dessa análise, e convocando a legislação já referenciada, procuraremos perceber que espaços podem existir para a ACH a partir do ensino de inglês, em Portugal.

1.3.3.A articulação curricular na confluência de princípios e objetivos para o ensino de inglês

Os princípios que regem o ensino da língua nesta faixa etária assentam no desenvolvimento de uma relação positiva com a aprendizagem da língua, no respeito pelos interesses dos alunos e pelas especificidades do seu desenvolvimento, bem como pela promoção do seu desenvolvimento global. Há outros princípios identificados nas Orientações Programáticas para o ensino de inglês (cf. Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005, p.11; Dias & Toste, 2006, pp. 5-6), mas consideramos que especificam ou desenvolvem estes três.

Os resultados que diversos autores têm apontado ao ensino de LE no 1.º CEB, seja no desenvolvimento de uma competência comunicativa, resultante da combinação das competências linguística, sociolinguística e pragmática (cf. Conselho da Europa, 2001, p. 34), da sensibilização para a diversidade linguística e cultural e da motivação para a aprendizagem de línguas ao longo da vida (cf. Lourenço, 2013; Teixeira, 2013, entre vários outros), de vantagens académicas e profissionais no futuro (cf. por exemplo, Edelenbos et al., 2006, p. 129) ou do desenvolvimento global do aluno (cf. por exemplo, Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005, p.11; Shuayb & O' Donnell, 2008) implicam que sejam respeitados os princípios anteriormente enunciados, o que, como refere o Conselho Nacional de Educação (2013), nem sempre aconteceu.

De entre os resultados esperados, e que acabámos de elencar, destacam-se, em nosso entender, dois grandes objetivos do ensino de inglês nos primeiros anos de escolaridade (1.º- 4.º anos), nomeadamente, o desenvolvimento global do aluno e de uma capacidade comunicativa como a entende o Conselho da Europa no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001, p. 231), ou seja, como uma competência plurilingue e intercultural em que as línguas são utilizadas "*para comunicar na interação cultural*". Parece-nos que os restantes resultados do ensino de inglês no 1.º CEB, a que aludimos anteriormente, estão, direta ou indiretamente relacionados com estes.

Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Goullier & Panthier (2016) descrevem a competência plurilingue e intercultural como a capacidade “*to use a plural repertoire of linguistic and cultural resources to meet communication needs or interact with other people, and enrich that repertoire while doing so*” (p. 10). Trata-se, portanto, de uma competência que alia as componentes linguística e cultural. Mais do que saber utilizar várias línguas, trata-se de saber utilizá-las, compreendendo e valorizando as culturas desses falantes e, também, contextualizar a sua própria língua e cultura nesse quadro de diversidade.

Por outras palavras, o plurilinguismo é uma competência do falante para aprender e falar línguas, mas que não se esgota no número de línguas que aprende ou fala porque traz, também, um valor acrescentado a esse sujeito, ser plural, que encontra nas línguas um veículo de conhecimento e respeito por culturas diferentes e que se reconhece enquanto membro de um “*projecto de vivência em comunidade global*” (Andrade, Simões, Moreira, Santos, Araújo e Sá & Pinto, 2007, p. 10¹). Neste sentido, o plurilinguismo pode contribuir para uma cultura de paz mundial valorizadora da unidade na diversidade (cf. Pinto, 2012, p.21).

É, neste contexto, que se fala em educação intercultural, ou seja, uma educação assente “*em direitos e inspirada numa visão humanística da educação e do desenvolvimento, com base em princípios de direitos humanos e dignidade, justiça social, paz, inclusão e proteção, bem como diversidade cultural, linguística e étnica, responsabilidade compartilhada e responsabilização*” (UNESCO, 2016a, p.6) e que, portanto, visa intervir sobre as crenças, as atitudes e os valores (cf. Beacco, 2012, p.1) dos aprendentes. Isto é possível através do desenvolvimento da *competência intercultural*, entendida como a capacidade de experienciar a

¹Financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Projeto POCTI/CED/45494/200

alteridade e a diversidade cultural, bem como de refletir sobre essa experiência e de ser enriquecido por ela (cf. Beacco et al., 2016, p. 10).

Na sequência do que temos vindo a referir, a aprendizagem de uma LE nesta faixa etária pode contribuir para que os alunos tenham atitudes positivas relativamente à aprendizagem de línguas e para reduzir as possibilidades de se formarem preconceitos relativamente a outras línguas e culturas (cf. por exemplo, Beacco, 2012).

O desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural surge em alternativa a uma perspetiva orientada exclusivamente para o desenvolvimento de competências comunicativas em LE. O inglês, enquanto primeira LE, tem vindo a ser percecionado por diversos autores e atores educativos como “instrumento” de sensibilização do aluno para a diversidade linguística e cultural e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de valores de cidadania, incluindo o respeito e a valorização do *Outro*.

Não basta, contudo, que esse objetivo seja enunciado na legislação para ser garantido e parece-nos ser esse o caso no nosso país. Apesar de o *Despacho n.º 14753/2005*, de 5 de julho preconizar a “*construção de uma consciência plurilingue e pluricultural*”, a organização das línguas no currículo em Portugal parece pressupor a aprendizagem de uma língua de cada vez numa lógica sequencial, eventualmente menos facilitadora do desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural e, portanto, mobilizadora de “*todo o conhecimento e toda a experiência das línguas*” (Conselho da Europa, 2001, p.23). Ainda assim, consideramos que esta organização, não facilitando, também não impede o desenvolvimento desta competência, tanto mais que é às escolas e aos professores que cabe gerir o currículo, aproveitando espaços e oportunidades curriculares.

O segundo objetivo do ensino de inglês no 1.º CEB que destacamos é o de contribuir para o desenvolvimento global do aluno, entendido numa perspetiva holística. O ensino de uma LE pode fomentar outras aprendizagens que não apenas as linguísticas e, portanto, contribuir para o desenvolvimento equilibrado de todas as capacidades (cognitivas, socio afetivas, culturais e psicomotoras) da

criança. Diversos autores têm-se pronunciado neste sentido, salientando, por exemplo, o contributo da aprendizagem de uma LE para melhorar a capacidade da criança para usar melhor a sua língua materna, bem como para o desenvolvimento de competências gerais como a memória e a imaginação (cf. Beacco et al., 2015; Bento et al., 2005; Dias & Toste, 2006; Edelenbos et al., 2006; Johnstone, 2002; Stakanova & Tolstikhina, 2014, entre outros).

Os benefícios da aprendizagem de LE para o desenvolvimento global da criança e a relevância da integração do conhecimento no 1.º CEB têm sido referidos em vários documentos publicados no nosso país. É esse o caso, por exemplo, das *Orientações Programáticas para o Ensino de inglês no 3.º e 4.º ano* (2005), em que é salientada a necessidade de “a operacionalização curricular [ser] orientada para o desenvolvimento global da criança” (p.14) ou do texto de apresentação sobre as *Metas Curriculares para o 1.º CEB*:

As características do desenvolvimento e da forma de apreensão do real, nesta faixa etária, justificam uma organização do ensino e da aprendizagem que mobilize de forma integrada esses conhecimentos. A organização e gestão curricular integrada que este Ciclo de escolaridade requer não implica, pois, a diluição dos conhecimentos disciplinares específicos, mas a sua mobilização de forma inter-relacionada (...) (Direção-Geral da Educação, 2012).

Apesar da valorização da aprendizagem de LE para o desenvolvimento global do aluno nos discursos políticos, a estratégia nacional escolhida poderá ter criado dificuldades na prossecução desse objetivo.

Concordamos com Ribeiro (2016) quando refere que o facto de o ensino de inglês ser implementado enquanto AEC e, como tal, uma atividade facultativa, “criou a ideia de que o inglês nas AEC era apenas um espaço para brincar e não uma oportunidade para crescer como cidadão pleno” (p.19). A constante alusão (cf. Tabela 1) à ludicidade quer em documentos normativos, quer na literatura especializada (por exemplo, Guedes, 2013; Pereira, 2014) e que nos parece essencial numa perspetiva metodológica, parece ter assumido a forma de

desvalorização daqueles que são os objetivos da aprendizagem de LE nesta faixa etária.

Pensar o processo de ensino de línguas numa perspectiva de desenvolvimento global do aluno implica refletir sobre formas de tornar as experiências de aprendizagem significativas, diversificadas e integradoras e, portanto, relacionáveis com o que o aluno já aprendeu e está a aprender noutras áreas do currículo, o que parece colocar a ACH num lugar de destaque.

A referência à articulação curricular tem sido persistente desde o primeiro momento da implementação do Programa AEC. Exemplo disso são as *Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico no 3.º e 4.º anos* (2005) que visam “*respeita[r] e promove[r] o desenvolvimento das competências gerais e transversais do Ensino Básico e fomenta[r] a integração desta língua nas outras áreas curriculares*” (pp.9-10). Contudo, a promoção do desenvolvimento de competências gerais e transversais do EB através do ensino de inglês no contexto do Programa AEC ficou comprometida por dificuldades de articulação (horizontal e vertical).

A articulação curricular é apontada como um aspeto crítico no *Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular - Programa de Generalização do Ensino do inglês nos 3.º e 4.º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º. Ciclo do Ensino Básico* (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2006, p.7), situação que se manteve, como percebemos através das conclusões apresentadas por Fialho et al. (2013), que salientam o seguinte: “*a percentagem de professores titulares de turma que afirma conhecer bem as orientações programáticas das AEC é relativamente baixa*” (p.123), particularmente no caso do ensino de inglês (14%) e “*uma percentagem considerável conhece pouco ou desconhece as orientações programáticas do EI*” (apenas 35% dos professores titulares de turma conheciam as orientações programáticas de inglês) (p. 124).

O mesmo relatório (Fialho et al., 2013) mostra que a maioria dos técnicos das AEC afirmou “*conhecer bem os programas do 1.º ciclo*” (p. 125), mas os resultados não nos permitem perceber qual era o conhecimento dos professores

de inglês sobre a ação desenvolvida pelo professor titular. Esta reciprocidade, como referimos anteriormente, é essencial quando se trata de ACH.

Dados mais recentes, publicados no *Relatório de Acompanhamento das AEC*, referente ao ano letivo 2015/2016 (Comissão Coordenadora das AEC, 2016), mostram uma melhoria “no sentido de uma prática instituída no que concerne à articulação horizontal e de um processo em construção no que se refere à articulação vertical” (p. 11), mas no *Relatório de Acompanhamento das AEC* publicado no ano seguinte, referente ao ano letivo 2016/2017 (Comissão Coordenadora das AEC, 2017), uma das conclusões é a de que ainda se verificava “alguma resistência e fragilidade” (Comissão Coordenadora das AEC, 2017, p. 24) na articulação entre os professores titulares de turma e os técnicos de AEC, sendo mesmo a “pouca articulação entre as AEC, o currículo e os departamentos curriculares” (Comissão Coordenadora das AEC, 2017, p.38) identificada como um dos pontos fracos do programa pelos membros desta Comissão.

Ainda a propósito do *Relatório de Acompanhamento das AEC*, referente ao ano letivo 2015/2016 (Comissão Coordenadora das AEC, 2016), é relevante que, aquando da apresentação das diversas formas de ACH desenvolvidas entre o professor titular de turma e os técnicos das AEC, entre as quais a partilha de informação especificamente sobre casos de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), a reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino, a construção de recursos/materiais pedagógicos e de instrumentos de avaliação, conste também a possibilidade de “os professores titulares de turma articula[re]m com professores/técnicos de AEC e faze[re]m propostas de adaptação das planificações das AEC tendo em conta as características das turmas” (p.15), o que nos parece evidenciar uma relação de desigualdade nos papéis de um e outro docente, com possíveis reflexos no trabalho que desenvolvem com uma turma que é comum.

Ribeiro (2016) descreve da seguinte forma as dificuldades de articulação curricular entre o professor de inglês e o professor titular de turma:

Não havia espaço para a planificação, debate de ideias/ questões, tomadas de decisão, uniformização de critérios, pois um professor de AEC não conseguia numa só escola um horário satisfatório, tendo assim que acumular funções em diversas escolas. Também as condições de trabalho dos professores das AECS não apontavam para a estabilidade profissional e estes profissionais quando encontravam uma possibilidade melhor de trabalho, aproveitavam-na, fazendo com que num mesmo ano, muitos alunos tivessem vários professores. (p. 20)

Percebe-se, portanto, que apesar do impulso legislativo para garantir a aprendizagem de LE no 1.º CEB, foram surgindo vários problemas, entre os quais as difíceis condições de trabalho dos professores de inglês, a que Ribeiro alude, e que podem ter influenciado a ACH entre o professor titular de turma e o professor de inglês.

A instabilidade das políticas, a falta de formação ou indefinição do perfil do professor de inglês e a reduzida carga horária semanal, a que já fizemos referência anteriormente, são outros dos problemas que, de acordo com vários autores (cf. Bernardo, 2014; Comissão Europeia, 2005; Dias & Mourão, 2005; Edelenbos et al., 2006; Graham, Courtney, Marinis & Tonkyn, 2017; Jaekel, Schurig, Florian & Ritter, 2017; Johnstone, 2002; Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017; Myles & Mitchell, 2011; Richards, 2014) podem influenciar negativamente os resultados da inclusão de uma LE na formação da criança nos primeiros anos de escolaridade. Em nosso entender, estes mesmos fatores poderão ter dificultado a ACH entre o inglês e as restantes áreas e disciplinas do currículo do 1.º CEB, no nosso país. Passamos a descrever, de forma sucinta, a forma como entendemos essa relação.

As políticas educativas, de uma forma geral, devem ser alvo de um planeamento a longo prazo para garantir o seu desenvolvimento sustentável (cf. Johnstone, 2002, p. 19), o que não parece ter ocorrido em Portugal, onde o processo de ensino de inglês nos primeiros anos de escolaridade, tem sido alvo de muitos “atropelos” e mudanças.

A falta ou desadequada formação dos professores de inglês parece ser um aspeto crítico no processo de ensino de LE. Referimo-nos a uma formação centrada sobre o desenvolvimento das competências linguísticas e as especificidades do desenvolvimento das crianças entre os 6 e os 10 anos (cf. Comissão Europeia, 2005, p. 6; Dias & Mourão, 2005, pp. 15-16). Nestas últimas, incluem-se formas de trabalho que favoreçam e potenciem a continuidade e relação entre as aprendizagens.

Parecem também existir alguns constrangimentos no que concerne à formação dos professores generalistas que entendemos importante focar, visto centrarmos a nossa análise sobre a ACH e, portanto, em relações de reciprocidade e capacitação mútua entre docentes. Neste âmbito, parece-nos pertinente destacar dois aspetos, nomeadamente: a opção por uma supervisão percebida pelos professores generalistas e de inglês como vertical, incómoda e impreparada e a divergência entre discursos políticos pró ACH e a ausência de mecanismos de formação para apoiar os professores na sua concretização.

No que respeita ao primeiro aspeto, a decisão política de atribuir funções de supervisão pedagógica ao professor generalista (cf. por exemplo, Despacho *n.º 12591/2006*, de 16 de junho, *Despacho n.º 14460/2008*, de 26 de maio) parecem não ter sido acompanhadas por uma formação especializada (cf. Vieira, 1993, p.29) que lhes permitisse assumir esse papel, com o conhecimento que essa tarefa exige. Alguns relatos dos professores parecem indiciar isso mesmo, sendo que, ao invés de fomentar a colaboração entre docentes, através duma supervisão horizontal, esta medida parece ter intensificado o mal-estar entre profissionais quer por a terem entendido como um acréscimo de funções (professores generalistas), quer por a assumirem como uma forma de fiscalização (professores das AEC) (cf., por exemplo, Nunes, 2011, p.134).

Também apenas recentemente, com a publicação do *Despacho n.º 779/2019*, de 18 de janeiro, passa a ser explicitado pelo Ministério de Educação que a formação contínua de professores em domínios como a articulação curricular é considerada prioritária.

No *Despacho n.º 779/2019*, de 18 de janeiro, são consideradas prioridades de formação as ações que incidam sobre “o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, nos termos do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho”, sendo que este Decreto-Lei (ibidem) tem como um dos seus princípios orientadores a “valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo”.

Atentando às dificuldades que os professores titulares e professores de inglês reportam na concretização da ACH, anteriormente referenciadas, parece-nos possível que um dos fatores que justifica essa dificuldade seja alguma falta de apoio através de formação especializada até porque, e como salienta Martinho (2011), “sempre que qualquer processo de mudança não esteja em harmonia com a experiência de quem o irá adoptar”, as probabilidades de sucesso serão menores (p.150).

Outro dos fatores que poderá ter dificultado a ACH entre o inglês e as restantes áreas e disciplinas do currículo do 1.º CEB prende-se com o reduzido número de horas semanais da AEC de inglês que, aliás, diverge de um dos princípios pedagógicos e de orientação cognitiva da aprendizagem de línguas por crianças, nomeadamente, a exposição (input) frequente à LE (Edelenbos et al., 2006, pp. 141-155). Também numa perspetiva organizacional, o tempo semanal reduzido que o professor de inglês está com cada turma parece não facilitar o encontro com o professor titular de turma para articularem o currículo, aliás conforme salientado por Ribeiro (2016).

Com a introdução do inglês no currículo obrigatório do 1.º CEB (cf. *Decreto-lei n.º 176/2014*, de 12 de dezembro) foram melhorados alguns aspetos organizacionais e criada formação específica para estes professores, bem como a possibilidade de maior estabilidade profissional pelo grupo de recrutamento 120.

No entanto, mantiveram-se realidades diferentes de aprendizagem de inglês no 1.º CEB em Portugal, ficando a cargo das escolas a decisão de assegurarem esta oferta educativa e a forma de o fazerem (cf. *Decreto-Lei n.º 176/2014*, de 12 de dezembro) como AEC ou como Oferta Complementar.

O Ministério da Educação desenvolveu esforços para organizar o currículo de forma sequencial através das Metas Curriculares, mas parecem ter persistido algumas dificuldades. Consideramos, aliás, que existem aspetos contraditórios entre o conteúdo do documento *Metas Curriculares de inglês. Ensino Básico: 1.º ciclo* (Cravo, Bravo & Duarte, 2014) e o texto de apresentação das Metas Curriculares (Direção-Geral da Educação, 2012), já anteriormente mencionado.

As Metas Curriculares de inglês do 1.º Ciclo, um importante documento orientador do ensino de línguas, parece não refletir uma visão do contributo das línguas para o desenvolvimento integral do aprendente, verificando-se o seguinte:

1. Centralidade sobre os resultados de aprendizagem (produto), com algum “esquecimento” do processo. As *Metas* estão organizadas em termos do que o aluno deve ser capaz de fazer (domínios e seus descritores), mas não sugerem caminhos para a valorização da pluralidade linguística e cultural (cf. Ribeiro, 2016, p. 28);
2. Ausência de orientações metodológicas. Apesar da existência de um *Caderno de Apoio*, este “*pouco complementa o anterior, uma vez que se limita a acrescentar uma advertência: o professor deve adaptar-se aos seus alunos, ao grau de dificuldade das propostas apresentadas no caderno e os recursos sugeridos*” (Ribeiro, 2016, p.28), não havendo referência à necessidade de o professor de inglês garantir experiências de aprendizagem ricas, diversificadas e motivadoras ao aluno;
3. Ausência de indicações ou propostas de avaliação para conduzir o aluno a refletir sobre as suas aprendizagens (cf. APPI, 2014, p.2) e isto apesar de as *Metas Curriculares* serem o “*referencial primordial para a avaliação dos alunos*” (Direção-Geral da Educação, 2015);
4. Abordagem redutora do ensino de línguas, com muita ênfase sobre a gramática e pouca sobre o domínio intercultural, quando “*aprender uma língua [é] um processo de ensino-aprendizagem complexo que valoriza a aquisição duma Competência Comunicativa Intercultural ao longo da vida*” (Ribeiro, 2016, p. 28) e uma das grandes mais-valias do ensino de

uma LE nos primeiros anos de escolaridade é precisamente sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;

5. Inexistência de referências à articulação horizontal (APPI, 2014, p.2). Para a APPI (idem), as *Metas* pecam pela ausência de uma mensagem valorativa do trabalho colaborativo entre os professores e da ACH como mecanismo facilitador de um currículo em LE mais integrador e, portanto, da língua inglesa como contributo para o desenvolvimento global do aluno.

Parece, portanto, que as dificuldades em termos de ACH, sobre a qual se centra esta investigação, se mantiveram (cf. Mouraz, Martins & Vale, 2014, p.33, relativamente à necessidade de haver maior aposta numa lógica de trabalho em coadjuvação no 1.º CEB), mesmo após a integração do inglês como disciplina obrigatória no currículo dos 3.º e 4.º anos, contrariando o *Parecer n.º 2/2014*, de 28 de janeiro, do Conselho Nacional de Educação (2014), que defendia a necessidade de o Programa do Ensino Básico ser “*objeto de ajustamento horizontal, em ordem a uma integração harmoniosa da área de Língua Estrangeira no conjunto das áreas*” (p.2776).

Os resultados de investigações recentes sobre a articulação curricular no quadro do ensino de inglês já como disciplina (cf. Prelhaz, 2017; C.C.M. Silva, 2017) parecem indiciar a persistência de algumas das dificuldades já referidas, no âmbito da ACH. Atentemos em algumas conclusões da investigação conduzida por Prelhaz (2017), segundo a qual, apesar de “*todos os intervenientes considerar[e]m a articulação importante, nomeadamente no reforço da interdisciplinaridade*”, quer os professores titulares de turma, quer das AEC assumem que “*deveriam ter um maior conhecimento do plano curricular de aulas, para facilmente articularem o seu trabalho ao do colega, fazendo coincidir matérias e aprendizagens nas diversas disciplinas e áreas*” (p.32), o que denota que a prática da ACH não parece ser constante nem praticada por todos.

Entre os documentos recentemente produzidos pelo Ministério da Educação, destacamos dois pela sua relevância para a articulação. As

Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018), em articulação com as competências inscritas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017), podem contribuir para a organização e sequenciação do currículo numa lógica de articulação vertical e horizontal (cf. Almeida, Batista & Gonçalves, 2018). Assim, por exemplo, as competências na área de *Linguagens e textos* remetem para o conhecimento como um todo e, portanto, estruturado em várias áreas do saber, concorrendo para resultados “*linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos*” (cf. Martins et al., 2017, p. 21).

Esta é uma gestão diferente das línguas no currículo, muito assente na confiança na “*inteligência profissional dos docentes*” e na “*flexibilidade organizacional e curricular de cada escola*”, como defende o Conselho Nacional de Educação no seu *Parecer n.º5/2016*, de 18 de novembro. Trata-se, portanto, de uma gestão que requer que os professores se mobilizem para aprender de outra forma e para alterarem as suas práticas de ensino, refletindo e co-construindo o currículo com outros professores e membros da comunidade e requer, ainda, em nosso entender, que seja dado, aos professores e à organização escola, como um todo, poder de decisão e meios para realizarem as ações que julgam ser as melhores para o seu contexto.

Esse poder poder-se-á traduzir em maiores níveis de liberdade na gestão dos horários dos professores, na gestão do currículo oficial ou na adoção de formas de trabalho mais colaborativas, como contraponto a um trabalho ainda muito orientado para a preparação dos alunos para os exames nacionais (cf. OCDE, 2018b sobre os desafios educativos em Portugal).

Consideramos que a criação das condições necessárias para que a articulação curricular seja uma rotina nas escolas portuguesas do 1.º CEB pode passar por uma mudança cultural. Partilhamos com Henrique & Nascimento (2015) a convicção de que sem essa mudança as práticas integradoras serão apenas *eventuais* (resultantes da iniciativa individual do professor e concretizadas em projetos específicos) e, portanto, sem “*regularidade que garanta uma integração contínua dos saberes*” (p. 71).

Síntese

Este capítulo é iniciado com uma breve análise histórica das perspetivas apresentadas por diversos autores e teorias sobre currículo, traduzindo olhares diferentes, mas complementares sobre a noção de currículo e sobre o modo de o gerir.

Destacamos a plurissignificação do conceito de currículo e abordamos essa complexidade a partir de alguns temas que têm vindo a ser tratados na literatura especializada de forma recorrente, nomeadamente, o currículo como escolha política; o currículo como construção cultural específica; o currículo como processo de desenvolvimento individual; o currículo como espaço privilegiado de relação entre saberes, assim como resultado das anteriores características, o currículo como dinâmica.

O carácter dinâmico do currículo permite-nos falar em desenvolvimento curricular, enquanto processo de decisão e gestão do currículo. A gestão curricular é realizada em cada escola e em cada sala de aula pelo professor, a quem cabe interpretar o currículo e decidir como lhe dar sentido em situações concretas.

A forma como o professor entende que deve ser o currículo e quais são os seus propósitos leva-o a fazer opções curriculares que podem passar pela articulação enquanto ação docente e o desenvolvimento global do aluno enquanto objeto de ação curricular, sendo que o desenvolvimento global de cada um depende do trabalho desenvolvido entre professores do 1.º CEB.

Como referimos, a articulação curricular é vista por alguns autores como um caminho para o currículo integrado. Também nós a entendemos dessa forma e, por isso mesmo, partilhamos com Morgado & Tomaz (2009) o seu entendimento de articulação curricular, enquanto processo de ação (docente) que visa estabelecer pontos de ligação entre conteúdos distintos, que tornem as aprendizagens significativas para os alunos.

Os benefícios da articulação curricular são vários e ocorrem a três grandes níveis, nomeadamente, ao nível do currículo que se constrói, ao nível dos seus atores (alunos e professores) e das escolas onde tem lugar, mas a sua operacionalização enfrenta constrangimentos de várias ordens.

A análise que fazemos do processo de ensino de inglês no 1.º CEB, em Portugal permite-nos concluir que a dificuldade de ACH parece existir desde o primeiro momento, apesar do enfoque sobre a sua importância na prossecução dos objetivos para o ensino de LE neste nível de escolaridade quer na legislação portuguesa, quer noutros documentos orientadores. Face a estes constrangimentos, e porque a ACH se reveste sob a forma de trabalho colaborativo entre docentes, estes resultados poderão indicar a necessidade de uma maior capacitação dos professores para desenvolverem um trabalho conjunto.

No próximo capítulo iremos centrar-nos sobre o trabalho colaborativo entre professores, particularmente em termos das condicionantes, formas de concretização e dos efeitos que têm sido referenciados por alguns autores.

CAP. 2- TRABALHO COLABORATIVO E MELHORIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

CAP. 2- Trabalho colaborativo e melhoria das práticas educativas

Introdução

“A pedra não tem esperança de ser outra coisa que não pedra. Mas ao colaborar, ela congrega-se e torna-se templo.”

(Saint-Exupéry in *Citadela*, trad. de Ruy Belo)

Este capítulo incide sobre uma das formas de desenvolvimento profissional dos professores, o trabalho colaborativo, tal como defendido por diferentes autores (cf. Bastos, 2015; Boavida & Ponte, 2002; Day, 2001; Forte & Flores, 2012; Hargreaves, 1998; Lima, 2002; Rocha, 2013; Roldão, 2007, entre outros). Se entendemos que esta colaboração deve ser encarada como uma possível resposta às rápidas mudanças a que o ensino de línguas está sujeito (cf. Favinha & Charréu, 2012), os contornos do nosso estudo levam-nos a considerá-lo como mais do que uma possibilidade de resposta, assumindo-o, efetivamente, como a opção selecionada em termos da formação docente para responder aos desafios que se colocam na ação dos profissionais da educação.

No campo do ensino, o trabalho colaborativo parece estar sujeito a um paradoxo, na medida em que assistimos, por um lado, a um enaltecimento generalizado no plano discursivo de professores, formadores e investigadores a propósito das suas vantagens e, por outro, à constatação do reduzido número das suas práticas autênticas (cf., por exemplo, Martins, 2016) e que Roldão (2007, p.25) sintetiza como *“o louvor permanente da colaboração versus a prática persistente do modo individual de trabalho”*.

Este capítulo permite-nos desenvolver os vários pontos deste paradoxo.

Após uma primeira parte em que discorremos sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente e sobre as perspectivas que têm marcado a evolução desse conceito, bem como sobre os fatores que o condicionam, centrar-nos-emos sobre o trabalho colaborativo entre profissionais de educação para compreendermos as suas características, os seus benefícios e as suas potencialidades na área do ensino, bem como os constrangimentos à sua concretização.

A terceira parte do capítulo incide sobre as comunidades de prática (CoP) como exemplo de uma forma de trabalho colaborativo, neste caso entre professores. A constituição de CoP assume-se como uma possível resposta para o desenvolvimento de culturas de colaboração que tornem o “estar juntos” uma oportunidade exponencial de desenvolvimento pessoal e profissional. O agir nessas comunidades é marcado por um comprometimento relativamente a um empreendimento conjunto, o que requer uma negociação constante entre os seus membros, mas também um comprometimento, co-responsabilização e cumplicidade, daí resultando uma identidade partilhada. Segundo Wenger (2010, p.13), *“not everything has to be negotiable and decided anew every time”*.

Esta forma de conceber o desenvolvimento profissional docente a partir da ação com pares encontra reflexo numa nova tendência na formação de professores segundo a qual os professores têm um papel ativo sobre a sua formação (formam-se ao invés de serem formados). Falamos do profissionalismo interativo, assim designado por Fullan & Hargreaves (2001).

2.1. O desenvolvimento profissional docente

2.1.1. Conceito e características do desenvolvimento profissional docente

O termo “desenvolvimento” remete-nos para uma noção de evolução, aliás tal como o sugerem outras designações que lhe estão diretamente associadas,

tais como “formação contínua” e “aprendizagem ao longo da vida”. Será, portanto, um processo a longo prazo, mediante o qual o professor colherá os benefícios das diferentes oportunidades e experiências de aprendizagem, que podem ser espontâneas ou planejadas.

Definir o conceito de desenvolvimento profissional implica percebê-lo no âmbito do espaço e do tempo de construção da identidade profissional docente, em permanente aprendizagem (cf. Macedo, 2015), ou seja, do espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (cf. Nóvoa, 1995). A identidade profissional corresponde à maneira como cada um se sente e se diz professor (cf. Nóvoa, 1995) e, como tal, não pode ser encarado como um atributo fixo. Pelo contrário, a construção da identidade profissional é um processo complexo, evolutivo e “*de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto*” (Marcelo, 2009, p. 11).

É a identidade profissional que proporciona um “*quadro de referência*” (Flores, 2015, p. 208) constituído pelas ideias de cada docente sobre o ensino e sobre o significado de ser professor. Quando esse quadro de referência é afetado e surgem mudanças na forma como os professores vivem e pensam sobre as várias situações educativas, “*reve[ndo], renova[ndo] e amplia[ndo], individual ou coletivamente*” as suas competências, no sentido de tornar o seu desempenho mais eficaz ao longo da sua carreira (Day, 2001, p. 21), ocorre o desenvolvimento profissional.

De acordo com alguns estudos (cf. Gonçalves, 2009; Huberman, 1995; Pires, 2016; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2011), as várias etapas da vida profissional influenciam as características do professor e vão provocando mudanças que afetam o professor. De uma forma genérica, os autores apresentam um ciclo profissional desenvolvido em fases, cada uma com características específicas.

No entanto, essas etapas e as suas transições não podem ser vistas de forma rígida (Silva, 2007, p.111) até porque dependem fortemente das características pessoais dos docentes e das suas experiências em contextos profissionais.

Este entendimento de desenvolvimento profissional docente como resultado dos contextos (sociais, culturais, económicos e políticos) específicos vivenciados pelos professores traduz uma aceção lata do conceito que, como nos indica Day (2001, pp. 20-21), já não está ao nível da tradicional distinção entre formação inicial e contínua de professores (cf. Flores, 2000; Morgado, 2007; Pacheco & Flores, 1999 sobre o significado de desenvolvimento profissional), mas que comporta consigo um sentido de evolução e de dinamismo (cf. Canário, 2001; Marcelo, 1999, 2009; Meirinhos, 2006; Ponte, Matos, Leal & Canavarro, 1991).

É precisamente neste sentido mais abrangente de desenvolvimento profissional que Estrela (2014) defende a existência de dois elementos envolvidos na profissionalização docente: o primeiro elemento é o *profissionalismo*, ou seja, o “*desenvolvimento do estatuto do professor*”, fortemente dependente da “*valorização da profissão*” no seu sentido coletivo; o segundo elemento é a *profissionalidade*, entendida por Estrela (2014) como “*desenvolvimento de saberes, atitudes e competências necessários ao desempenho profissional*” (p. 8) do professor em determinada época.

Segundo esta aceção de desenvolvimento, trata-se não apenas de procurar as melhores qualidades técnicas no ensino, mas de colocar o foco da questão num nível mais profundo em que o professor, como aprendente, reflete sobre a sua identidade profissional e sobre as várias dimensões da sua prática:

Development generally refers to general growth not focused on a specific job. It serves a longer-term goal and seeks to facilitate growth of teachers' understanding of teaching and of themselves as teachers. It often involves examining different dimensions of a teacher's practice as a basis for reflective review and can hence be seen as "bottom-up". (Richards & Farrell, 2014, p. 4)

O conceito de desenvolvimento profissional apresentado por Richards & Farrell (2014) está assente no papel ativo do professor sobre o que aprende. Para tal, o professor deverá recorrer a diversas estratégias, entre as quais workshops, auto-monitorização, grupos de apoio a professores, registos num diário pessoal, observação de pares, análise de incidentes críticos, análise de casos, tutoria por

pares, ensino em equipa ou investigação-ação (idem).

Muitas das ações promotoras de desenvolvimento profissional identificadas por Richards & Farrell (2014) assentam na interação e na confiança mútua entre profissionais, o que reflete uma tendência crescente de valorização da colaboração docente enquanto “*espaço de construção partilhada do conhecimento situado*” (Alarcão & Tavares, 2003, p.129).

De facto, o desenvolvimento profissional é um processo individual, mas situado e, como tal, pressupõe uma aprendizagem com outros profissionais em contexto de trabalho, através de um processo de negociação contínua dos papéis daqueles que nele intervêm (cf. Day, 2001, p. 19; Jonker, März & Voogt, 2019, p. 139, entre outros).

A forma como o desenvolvimento profissional docente tem vindo a ser entendido reflete uma tendência de evolução no sentido em que, mais do que a escolha de uma ou outra forma muito específica de desenvolvimento, o que parece ser atualmente a grande base de reflexão é o sentido (e com ele os objetivos) do desenvolvimento profissional docente. Professores diferentes têm necessidades diferentes e plurais para se desenvolverem profissionalmente.

Mesmo autores como Sparks & Loucks-Horsley (1990) que identificam cinco modelos de desenvolvimento profissional (o autónomo; baseado em processos de observação, de supervisão e de apoio mútuo; a partir do processo de desenvolvimento curricular e/ou organizacional baseado em projetos; através de cursos de formação e, ainda, da investigação), apresentados como independentes, reconhecem (cf. Loucks-Horsley, Stiles, Mundry, Love & Hewson, 2010) a possibilidade de combinar as características dos diversos modelos para irem ao encontro das necessidades particulares de cada professor e de cada escola.

Não pretendemos ser exaustivos na apresentação das perspetivas sobre desenvolvimento profissional, pelo que nos centraremos na reflexão desenvolvida por Hargreaves & Fullan (1992) por considerarmos que, apesar de distante temporalmente, continuam a ser referências incontornáveis nesta área.

Hargreaves & Fullan (1992, adapt.) refletem sobre a evolução do conceito de desenvolvimento profissional e identificam três perspectivas segundo as quais o desenvolvimento do professor pode ser analisado, nomeadamente, enquanto desenvolvimento de competências, desenvolvimento da compreensão pessoal ou mudança ecológica.

Hargreaves & Fullan (1992) explicam que, segundo a primeira perspectiva (desenvolvimento de competências), um bom professor é aquele que tem as competências (incluem conhecimentos, atitudes e capacidades) necessárias para garantir um processo de ensino adequado aos seus alunos, o que contempla a seleção de estratégias de ensino e um conhecimento seguro dos conteúdos a ensinar. Segundo esta perspectiva, a reflexão sobre as práticas ou o papel ativo do professor como aprendente que constrói o seu conhecimento continuamente não são valorizados e o professor é entendido como um mero transmissor de conhecimentos.

A segunda perspectiva, de desenvolvimento da compreensão pessoal do professor, diz respeito ao seu processo de desenvolvimento individual, ou seja, é o profissional a centrar-se sobre si mesmo, sobre as suas características pessoais, as suas crenças, valores, pensamentos e atitudes. O resultado dessa reflexão será, expectavelmente, o seu desenvolvimento profissional.

Por sua vez, no caso da mudança ecológica, o desenvolvimento profissional de professores é encarado como uma construção interativa entre o professor como pessoa e os contextos por si vividos.

As três perspectivas apresentadas por Hargreaves & Fullan (1992) permitem-nos concluir que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo e multidimensional que estabelece relações interdependentes entre as competências profissionais dos professores, a aprendizagem dos alunos e a melhoria geral do ensino e das organizações educativas.

Na sequência do que temos vindo a referir, e procurando fazer uma súmula dos traços que encontramos na literatura especializada, identificamos sete características que nos podem ajudar na definição do conceito de desenvolvimento profissional docente, nomeadamente:

1. *É um processo contínuo*, que se desenvolve a longo prazo e, portanto, em consonância com a noção de aprendizagem ao longo da vida (cf. Marcelo, 2009, pp.9-10; Santos & Carvalho, 2017, p.327);
2. *É um processo complexo e multidimensional* em que o professor intervém como um todo mediante uma relação de equilíbrio entre as necessidades de desenvolvimento das suas competências, das do aluno e das da escola como organização (cf. Garcia, 1999; Pacheco & Flores, 1999; Queiroga, 2015; Saraiva & Ponte, 2003; Sparks & Hirsh, 1997);
3. *Envolve todas as experiências de aprendizagem* (cf. Sparks & Hirsh, 1997), sejam elas espontâneas ou planejadas, formais ou informais, disponíveis através da formação contínua, interna ou externamente organizada (cf. Day, 2001, pp.18-21);
4. *Tem lugar em contextos concretos*, pelo que as experiências mais eficazes para esse desenvolvimento são aquelas que decorrem nas escolas, particularmente as que se relacionam com as atividades em sala de aula ou noutros espaços do domínio das suas práticas diárias (cf. Marcelo, 2009, pp. 10-11);
5. *Há vários modelos de desenvolvimento profissional*. Os professores e a restante comunidade escolar devem avaliar as condições existentes e definir o modelo de desenvolvimento mais adequado a cada contexto (cf. Marcelo, 2009, pp.10-11), o que, em nosso entender, implica considerar diferentes estratégias para garantir a sua adequação às necessidades (sempre individuais) dos docentes;
6. *Existe uma relação muito estreita entre desenvolvimento profissional docente e mudança* (cf. Day, 2001; Estrela & Estrela, 2006; Marcelo, 2009). Os processos de desenvolvimento profissional afetam a forma de pensar e de agir dos professores e, portanto, alteram o modo como se relacionam com o trabalho (cf. Marcelo, 2009) e os seus contextos;
7. *É um processo colaborativo* (o que não anula o trabalho isolado) e que

se pode concretizar através do trabalho de equipa, de acompanhamento, de supervisão e de avaliação dos professores, entre outros aspectos (cf. Marcelo, 2009, pp.9-10; Nóvoa, Gandin, Icle, Farenzena & Ricke, 2011, p. 534).

Entre as várias características elencadas, destacamos a vertente colaborativa do desenvolvimento profissional docente por ganhar particular enfoque nesta investigação. Consideramos que este estudo pode contribuir para pensar o desenvolvimento profissional, a partir da potenciação de contextos profissionais marcados pela reflexão e pela colaboração entre professores.

Estudos como o de Forte & Flores (2012) evidenciam a valorização dos professores portugueses relativamente a oportunidades de desenvolvimento profissional e os mais recentes resultados *Talis*² (OCDE, 2019, p.75) destacam Portugal como o país europeu em que os professores melhor avaliam os seus colegas relativamente à sua abertura à mudança.

Mas, se, por um lado, os resultados apresentados por Forte & Flores (2012) mostram que os professores têm uma visão bastante positiva no que concerne ao desenvolvimento profissional, por outro lado, indiciam a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre as mudanças (incluindo, mas não se limitando às políticas) que têm afetado e que poderão vir a afetar a aprendizagem dos professores e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento profissional. Serão esses fatores condicionantes que desenvolveremos no ponto seguinte.

² O *Talis* é a primeira pesquisa internacional sobre ambientes de aprendizagem nas escolas e as condições de trabalho dos docentes e diretores.

2.1.2. Fatores condicionantes do desenvolvimento profissional docente

Entendemos o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo que integra diversas atividades em que o professor se envolve, as quais contribuem para a melhoria das suas competências (incluindo conhecimento, aptidões (skills) e atitudes, conforme definido por Voogt & Roblin, 2012) como docente, podendo provocar a mudança num ou vários destes aspetos: nas suas crenças, nas suas práticas docentes, no ambiente organizacional e nos resultados de aprendizagem dos alunos (cf. Desimone, 2009, p. 182; Guskey, 2002, p. 381; OCDE, 2009, p. 49).

No entanto, e como salientam McElearney, Murphy & Radcliffe (2018, p. 434, a partir de Guskey, 2002; Opfer & Pedder, 2011), estudos desenvolvidos mostram que há vários fatores que condicionam a mudança, ou seja, se ocorre ou não e de que forma se manifesta. Estes autores (ibidem) explicam que alguns professores podem envolver-se em atividades de desenvolvimento profissional, mas não realizarem mudanças na sala de aula; outros podem mudar as suas crenças, mas não as suas práticas ou até mudarem as suas práticas, mas não perceberem resultados nos alunos.

Percebe-se, portanto, o quão complexo é o conceito de desenvolvimento profissional docente e o muito que há por compreender sobre o que o pode tornar um processo totalmente eficaz, ou seja, que influencie as crenças e as práticas dos professores, o ambiente organizacional e os resultados de aprendizagem dos alunos.

O desenvolvimento profissional docente assume diversas formas, em função quer das especificidades únicas dos professores (crenças, valores, etc.), quer dos contextos em que ocorre (maior ou menor apoio recebido, prioridades definidas em cada escola, etc.). Por outras palavras, o desenvolvimento profissional é um processo de influências combinadas (cf. Huberman, 1995), a partir de fatores “*idiossincráticos e contextuais*” (Correia, 2012, p. 101).

O *eu* profissional e o contexto determinam o desenvolvimento profissional, pelo que, por exemplo, uma autoestima elevada ou um ambiente escolar agradável serão decisivos. O desenvolvimento profissional requererá, portanto, quer uma disposição dos professores para que tal aconteça, quer que sejam criadas oportunidades que o favoreçam (incentivos profissionais, disponibilidade de tempo, apoio entre colegas, etc.) no seu local de trabalho.

Segundo Queiroga (2015, p. 115), o desenvolvimento profissional docente é desencadeado em três “esferas” distintas, duas das quais já identificámos e acrescenta uma terceira – o Governo. Passamos, então, a descrever cada uma delas:

1. *Governo*. Os propósitos do governo e do Ministério da Educação têm em vista um ensino de qualidade, configurando-se em políticas educativas específicas que pretendem ter impacto direto e indireto nas ações dos professores;
2. *Professores*. O desenvolvimento profissional docente depende da vontade dos professores e das condições que encontram para atingir os seus objetivos;
3. *Escolas* (agente coletivo). As escolas são o espaço/agente onde é desencadeado todo o processo de ensino. Todos os elementos da comunidade escolar e a sua forma de organização condicionam o processo de desenvolvimento profissional dos seus professores.

Encontramos, na literatura especializada sobre desenvolvimento profissional, referência a diversos fatores específicos que conduzem ao desenvolvimento profissional docente e que aqui dividimos em fatores intrínsecos e fatores extrínsecos. Entre os fatores intrínsecos estão as crenças e o empenho do professor (cf. Queiroga, 2015, p. 122). Neste sentido, a segurança pessoal do professor em fazer algo diferente daquilo a que está acostumado parece ser determinante para o seu desenvolvimento e é essa sua maneira de ser e de estar que o levará a querer fazer diferente e melhor.

A motivação dos professores para empreender o seu desenvolvimento é, de facto, uma das condições essenciais para que ele ocorra. Esta relação é bem explicitada por Evans (1998, p. 40, cit. por Gonçalves, 2012, p. 148), quando afirma que a motivação se relaciona com “*o grau de inclinação que se tem em relação a uma atividade*” e que esse grau é “*determinado pela consecução de objetivos que irão satisfazer necessidades*”.

A propósito da vontade natural que o professor tem para aprender, referenciamos o estudo desenvolvido por Correia (2015), no qual é salientado que, apesar das condições de trabalho nas escolas não serem as melhores (idem, p.10), a maioria dos participantes indica estar disponível para investir (tempo, energia e recursos) na frequência de formação contínua por considerá-la um contributo para o seu desenvolvimento profissional (idem, p.174).

Também a satisfação é apresentada como um importante condicionante do desenvolvimento profissional docente (cf. Queiroga, 2015, p.122). Gonçalves (2012, p.148) identifica, a este propósito, o “bem-estar” para se referir à forma como os professores estão satisfeitos “*com as condições e as circunstâncias em que desenvolvem o trabalho*” e salienta, ainda, a importância da realização no trabalho, ou seja, o “*sentido de realização pessoal que os docentes atribuem ao seu desempenho*”.

Por sua vez, há diversos fatores extrínsecos que influenciam o desenvolvimento profissional dos professores, incluindo aspetos mais amplos como a globalização ou aspetos específicos da sua carreira, tais como as condições de estabilidade profissional e as possibilidades de evolução na carreira (entrando em primeira linha a avaliação de desempenho, por exemplo) e outros aspetos mais relacionados com a sua ação diária nas escolas.

As diferentes funções que os docentes desempenham na escola, a atitude dos alunos (cf. Day, 2004) e a relação entre professor e família (cf. Queiroga, 2015) são aspetos vivenciados quotidianamente pelos professores e que condicionam o seu maior ou menor investimento profissional. O mesmo sucede com a organização dos horários dos professores (cf. Forte & Flores, 2012), particularmente pelas suas implicações na disponibilidade temporal (e cognitiva e

afetiva) destes profissionais e pelas eventuais oportunidades de trabalho conjunto entre docentes.

A análise que efetuámos da literatura sobre o desenvolvimento profissional docente permitiu-nos identificar, ainda, quatro outros fatores extrínsecos que também condicionam esse desenvolvimento, nomeadamente: a liderança, as políticas educativas ao nível do currículo, as políticas e práticas de formação e as culturas profissionais instaladas nas escolas.

Há diversas investigações que têm concluído que lideranças eficazes contribuem para a criação e a manutenção de comunidades de aprendizagem (cf., por exemplo, Flores, Simão, Rajala & Tornberg, 2009). Autores como Day (2004) ou Forte & Flores (2012) defendem que o apoio por parte da liderança é um fator que contribui para o desenvolvimento profissional docente, na medida em que proporciona ao professor uma maior confiança para ser impulsionador de mudança.

Também as políticas educativas podem condicionar o desenvolvimento profissional docente (cf., por exemplo, Day, 2004; Fullan & Hargreaves, 2001; Queiroga, 2015). Um dos campos em que essas políticas incidem é precisamente no currículo, o que leva a que Queiroga (2015) identifique as “*modificações curriculares*” (p.122) como fator condicionante de desenvolvimento profissional docente.

Fullan & Hargreaves (2001) alertam para os efeitos das constantes mudanças avulsas nas políticas educativas. Estes autores (2001) entendem como contraproducente o sentimento negativo que essas mudanças geram nos professores, processo esse em que se revêm como meros peões num tabuleiro, cujas regras não compreendem e cujos objetivos desconhecem.

As oportunidades de formação constituem, à semelhança dos outros fatores que temos vindo a indicar, uma condição fundamental para que os professores desenvolvam as suas competências. Veja-se, a este propósito, o modelo de análise de desenvolvimento profissional proposto por Andrade & Pinho (2010) para identificar trajetórias de formação de professores de línguas, que assenta na constituição de uma comunidade de desenvolvimento profissional, a

partir do desenvolvimento de Oficinas de Formação.

Forte & Flores (2012, p.912) salientam a importância da formação, particularmente daquela que é centrada nas prioridades definidas em contexto, ou seja, nas escolas onde o professor exerce a sua ação.

Este entendimento da formação *em contexto* está em consonância com as características que atualmente configuram o conceito de desenvolvimento profissional e é refletido na legislação. É disso exemplo o *Decreto-Lei n.º 22/2014*, de 11 de fevereiro, em que se lê precisamente que o sistema de formação está centrado “*nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes*” (MEC, 2014, p.1286) e o mais recente *Despacho n.º 779/2019*, de 18 de janeiro, que define como prioridades da formação docente as ações que dotem os docentes de ferramentas para gerirem o currículo e garantirem a inclusão e o sucesso escolar dos seus alunos.

O estudo desenvolvido por Forte & Flores (2012, p 912) mostra que a falta de autonomia para organizar a formação no local de trabalho, de forma a ser relevante porque adequada às necessidades dos professores, é um fator inibidor de desenvolvimento profissional. É também neste sentido que Queiroga (2015, p.115) salienta a necessidade de ações de carácter formativo e contextualizado, bem como colaborativo.

São diversos os autores (cf., por exemplo, Day, 2004; Forte & Flores, 2012; Morgado, 2014; Queiroga, 2015) que defendem que as culturas profissionais colaborativas são favorecedoras de desenvolvimento profissional docente. É também esta a posição que assumimos por entendermos que a opinião de outros professores contribui para a forma como cada professor se vê a si próprio como profissional e pode ajudá-lo a conseguir ultrapassar as dificuldades inerentes a qualquer mudança e a ter um papel ativo no seu desenvolvimento.

Esta noção de aprendizagem permanente e colaborativa como forma privilegiada de promover o desenvolvimento profissional dos professores evidencia um novo olhar sobre a formação dos professores e tem despoletado mudanças no entendimento do que significa o processo de “supervisão”.

Alarcão & Tavares, a propósito da relevância do trabalho colaborativo entre

pares para o desenvolvimento profissional dos professores, salientam os benefícios da supervisão horizontal, definindo-a como uma “*auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante*”, em que a entre-ajuda entre professores promove o desenvolvimento desses docentes e contribui para “*melhorar a sua atividade de ensino e educação*” (2003, p.129). Esta noção de supervisão coloca os “*membros do grupo enquanto pares que dividem entre si equitativamente a responsabilidade da condução desta atividade supervisiva*” (Alarcão & Canha, 2013, p.53).

Também a OCDE (2019, p.163), nos resultados do *Talis 2018*, identifica a aprendizagem e colaboração ativas, a par com o foco no conteúdo, a duração prolongada e ser uma formação em contexto escola, como um dos quatro tipos de características que, segundo os professores inquiridos, tornam determinadas atividades de desenvolvimento profissional eficazes.

Passamos a descrever, brevemente, cada uma destas características, até porque nos poderão ajudar a perceber os fatores que determinam que uma oportunidade de desenvolvimento profissional seja mais ou menos eficaz.

De acordo com a OCDE (ibidem), os professores entendem que as atividades que mais contribuem para o seu desenvolvimento profissional efetivo são centradas no conteúdo. Quer isto dizer que os docentes as valorizam por terem em consideração o seu conhecimento anterior, serem adaptadas às suas necessidades de desenvolvimento e terem uma estrutura coerente e centrada nos conteúdos de lecionação. Consideram, igualmente, que devem ser atividades com uma duração prolongada e integradas em momentos formativos nas escolas do(s) professor(es) em desenvolvimento e envolver outros colegas.

A OCDE (ibidem) destaca a importância de as atividades de desenvolvimento possibilitarem uma aprendizagem e colaboração ativas que, desta forma e também segundo os professores, proporcionam oportunidades para aprender e colaborar ativamente com os seus pares, são baseadas na inovação do processo de ensino do professores e favorecem a aplicação de novas ideias e conhecimentos em sala de aula.

No entanto, Forte & Flores (2012) alertam, no seu estudo, para o facto de,

“apesar de [a colaboração] ser valorizada nos (...) discursos” dos professores, ainda “não est[ar] presente nas [suas] culturas profissionais” (p.912), o que parece deixar subjacente a necessidade de um maior conhecimento sobre o trabalho colaborativo docente.

No próximo ponto, centraremos o nosso discurso sobre o trabalho colaborativo, o qual é um conceito-chave neste estudo. Importa, neste contexto de investigação, perceber os efeitos da colaboração entre profissionais do ensino no questionamento da organização do currículo e no desenvolvimento de novos modos de pensar e de agir que facilitem a ACH.

2.2. O trabalho colaborativo entre professores

O trabalho colaborativo é defendido por vários autores (cf. Alarcão & Canha, 2013; Andrade & Pinho, 2010; Boavida & Ponte, 2002; Day, 2001; Hargreaves, 1998; Jonker, März & Voogt, 2019; Lima, 2002; Roldão, 2007, entre outros) como alicerce fundamental para o desenvolvimento profissional e organizacional.

As vantagens do trabalho colaborativo refletem-se no desenvolvimento do professor, na melhoria da escola (cf. Day, 2001, p. 129; Hargreaves, 1998, p. 209) e no bem-estar dos alunos (cf. Lima, 2002, p. 50). Um dos campos onde a colaboração afeta, de forma concertada, este triângulo (professor, alunos e escola) é o do currículo, podendo mesmo determinar se as reformas curriculares são, ou não, implementadas de forma eficaz (cf., por exemplo, Hargreaves, 1998, p. 210; Jonker, März & Voogt, 2019, p. 138). De facto, e segundo Hargreaves (1998), a colaboração e a colegialidade são adequadas no processo de adaptação à mudança, já que se tornam “*plataformas significativas de políticas que procuram reestruturar as escolas a partir do exterior ou melhorá-las a partir do interior*” (p. 211).

A relação que Hargreaves (1998) estabelece entre currículo, mudança e colaboração é particularmente relevante no contexto desta investigação, na

medida em que procuramos perceber se ela existe e qual a relação entre o trabalho colaborativo docente e as possibilidades de ACH no currículo do 1.º CEB. Assumindo que a colaboração, enquanto cultura docente reflete a forma como os professores “*se vêem a si e aos seus pares e como se relacionam com eles*” (Lima, 2002, p. 23), importa compreender como é que essa cultura condiciona a forma como os professores pensam e agem sobre o currículo.

Perante o exposto, parece-nos ser pertinente aprofundarmos o tema do trabalho colaborativo, até porque vários autores a nível nacional (cf. Abelha, 2011; Alarcão & Canha, 2013; Andrade & Pinho, 2010; Boavida & Ponte, 2002; Canha, 2013; Forte, 2009; Lima, 2002; Neto-Mendes, 2000; Roldão, 2007; Silva, 2016) e internacional (cf. Damiani, 2008; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Thurler & Perrenoud, 2005) têm referido a dificuldade em implementar o trabalho colaborativo nas escolas, apesar das várias tentativas para o promover.

Começamos por clarificar o conceito de trabalho colaborativo, identificando diferenças entre colaboração e cooperação.

2.2.1. Colaboração e cooperação

A revisão que efetuámos da literatura sobre a colaboração permitiu-nos perceber que persiste alguma confusão em torno do conceito de colaboração, causada pela utilização frequente deste termo sem que esteja claro o sentido que lhe é atribuído, podendo “*dar origem a ambiguidades e equívocos*” (Alarcão & Canha, 2013, p. 40).

A ambiguidade a que se referem Alarcão & Canha (2013) tem levado, por exemplo, à utilização indiscriminada e até incorreta de termos como *colaboração* e *cooperação* (cf. Silva, 2016). Silva (2016, p.103) refere mesmo ter constatado o uso indiscriminado das duas palavras, inclusivamente no mesmo documento normativo, quando realizou uma análise dos normativos legais para o sistema de ensino português.

Eventualmente, a confusão em torno de noções como as de colaboração e cooperação deriva, pelo menos em parte, da origem comum destas palavras. No entanto, e como afirma Damiani (2008, pp.214-215), sustentando-se em Costa (2005), ainda que cooperação e colaboração tenham o mesmo prefixo, indicando uma ação conjunta, a sua origem indicia algumas diferenças.

Enquanto o verbo cooperar deriva da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – o verbo colaborar deriva de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades, tendo em vista determinado fim.

Ainda que não pretendamos ser exaustivos na apresentação dos diversos autores que se têm debruçado sobre os traços comuns e distintivos entre a cooperação e a colaboração, entendemos ser relevante partirmos desses contributos para elencarmos as suas características, até porque, no que respeita ao contexto concreto desta investigação, interessa-nos perceber se os professores de inglês desenvolvem ações de colaboração e se a ACH é assumida como um objetivo comum.

Apresentamos, na Tabela 2, algumas das características distintivas entre colaboração e cooperação:

Tabela 2: Colaboração e cooperação.

Caraterísticas da colaboração	Caraterísticas da cooperação	Fontes
Compromisso e co-responsabilização de todos os elementos do grupo sobre as tarefas (negociadas) e os objetivos (comuns)	Ajuda mútua na realização de tarefas, mas cada elemento realiza uma parte da tarefa de forma isolada.	Damiani (2008); Lima (2002); Sancho (2010); Martins (2016); Silva (2016)
Benefícios mútuos.	Nem todos beneficiam por igual.	Lima (2002); Boavida & Ponte (2002); Martins (2016)
Todos são encarados como aprendentes.	Aprendizagem reduzida.	Day (2001); Martins (2016)
Filosofia de vida.	A interação está orientada para a realização de um objetivo ou produto final.	Damiani (2008); Martins (2016)

Caraterísticas da colaboração	Caraterísticas da cooperação	Fontes
Maior amplitude.	Menor amplitude.	Freitas & Freitas (2002)
Trabalho conjunto assente numa base de igualdade e cuja liderança é compartilhada (distribuição equitativa de poder).	Trabalho organizado segundo uma relação hierárquica.	Boavida & Ponte (2002); Martins (2016); Silva (2016)
Relações apoiadas numa base sólida de segurança (permite a discussão aberta e a discordância temporária).	Os desacordos podem ameaçar as relações.	Fullan & Hargreaves (2001); Alarcão & Canha (2013)

Conforme apresentado na Tabela 2, na cooperação há ajuda mútua na realização das tarefas, mas não há uma negociação de tarefas nem objetivos comuns com os quais os seus membros se comprometem e pelos quais são co-responsáveis, ao contrário do que ocorre nos processos de colaboração.

Falamos de colaboração para nos referirmos a uma relação de trabalho horizontal e não vertical (como na cooperação), em que todos os membros da equipa se envolvem num processo de co-construção do conhecimento. Aprender com os outros é, na colaboração, mais do que um meio para alcançar determinado objetivo, é uma forma de ser e de estar, com verdade e de forma aberta, em contexto profissional.

Apesar de procurarmos definir em que consiste a colaboração, seria um erro julgar que é fácil fazê-lo, até porque este conceito surge, no caso concreto desta investigação, contextualizado no seio das culturas dos professores, ou seja, das culturas que *“compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores”* (Hargreaves, 1998, p.185). Estas culturas influenciam o trabalho que os docentes realizam e a construção do seu conhecimento profissional, revestindo-se de grande complexidade e podendo assumir diversas formas, conforme desenvolveremos no ponto seguinte.

2.2.2. Características e níveis de concretização do trabalho colaborativo

Um dos grandes problemas que se coloca na discussão sobre o trabalho colaborativo de professores advém da ideia errada de que esta é uma questão amplamente compreendida, quando afinal as culturas de colaboração podem assumir formas muito distintas. É este o entendimento de Fontoura (2006), para quem “*as culturas de escola não devem ser perspectivadas como unitárias, fixas, normativas ou inertes*”, pois desenvolvem-se segundo um processo contínuo de (re)construção que não se coaduna com visões simplistas sobre estes processos (p. 59).

Hargreaves (1998) reconhece a diversidade nas relações entre docentes e identifica quatro formas de cultura escolar: o individualismo, a balcanização, a colaboração e a colegialidade artificial.

Enquanto o individualismo e a balcanização são frequentemente associados a atitudes que poderão dificultar a ocorrência de mudanças no seio das comunidades de professores (cf. Day, 2001; Fontoura, 2006; Lima, 2002; Meirinhos, 2010; Mesquita, Formosinho & Machado, 2012), a colaboração e a colegialidade são encaradas por diversos autores (cf. Hopkins, 1996; Meirinhos, 2010; Molina & López, 2018; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, & Ecob, 1994; Purkey & Smith, 1982; Rosenholtz, 1989) como fundamentais para o desenvolvimento destes profissionais e das escolas em que exercem funções. A este propósito, Pereira, Costa & Neto-Mendes (2004) defendem, igualmente, que:

Os conceitos de colaboração, colegialidade e trabalho colaborativo correspondem a uma forma continuada de trabalho em equipa, de tomada de decisões conjuntas, de partilha de ideias, de interesses e de pontos de vista sem que os interesses individuais sejam anulados, mas antes potenciados, tendo em conta valores comuns que se partilham. (p. 149)

Parece, portanto, que esta aparente dualidade, individualismo e balcanização por um lado e colaboração e colegialidade por outro, se reveste de grande complexidade, aliás como é apanágio de todos os fenómenos educativos.

De acordo com o exposto, e tratando-se esta de uma investigação em que procuramos compreender os contributos do trabalho colaborativo para a ACH, é fundamental conhecermos as características das culturas docentes para podermos interpretar devidamente os dados relativos ao pensamento e à forma de agir dos professores de inglês sujeitos desta investigação. Neste como noutros contextos, é a visão de conjunto (culturas dos professores) num primeiro momento que nos permitirá compreender mais detalhadamente o significado da colaboração.

O individualismo parece continuar enraizado na cultura docente (cf. Fullan & Hargreaves, 2001, p. 75; Meirinhos, 2010, p. 7; Meyer, Vosgerau & Borges, 2018, p. 312; Trabona, Taylor, Klein & Rahman, 2019, p.3), a tal ponto que a maior parte das práticas docentes é desenvolvida dessa forma, o que evidencia uma posição conservadora por parte dos professores relativamente às suas escolhas, preferencialmente selecionadas em função de serem consideradas “seguras”.

O individualismo tem sido frequentemente entendido como um mecanismo de defesa do professor para evitar ser considerado menos competente pelos seus pares, mas que constitui um obstáculo à mudança (cf., por exemplo, Lima, 2002).

Esta noção algo negativa de individualismo tem evoluído para um outro plano em que este conceito e o de isolamento se justapõem e confundem. Contudo, esta é uma associação incorretamente estabelecida e que carece de esclarecimento, visto que individualismo e isolamento são conceitos distintos que se repercutem em realidades também elas distintas (cf. Resenholtz, 1989; Hargreaves, 1998).

O isolamento profissional transmite a muitos professores um sentimento de proteção por evitar julgamentos externos, podendo permitir desenvolver as práticas que consideram ser mais benéficas para os seus alunos. Contudo, isso impossibilita que recebam feedback dos seus colegas relativamente ao seu

trabalho, o que desencadeia aquilo que Resenholtz (1989) designa por “ambiente empobrecido”.

Como nos lembra Roldão (2007), o contributo individual é fundamental para o “bem comum” e, portanto, requer também tempos e modos de trabalho individuais (p.28). A colaboração, ainda que se traduza em processos de construção de uma identidade de grupo, é alimentada pelos contributos individuais, naturalmente distintivos, de cada um dos seus membros. O sentido de grupo não anula formas de pensar ou de agir individuais, antes pelo contrário, reconhece e valoriza-as como elemento enriquecedor de uma reflexão e ação conjunta.

Hargreaves (1998), ao apresentar diversos entendimentos de individualismo, salienta as potencialidades (e não apenas os aspetos negativos) do individualismo. Este autor distingue o individualismo “estratégico” do “eletivo” e atribui a ambos sentidos muito positivos, na medida em que contribuem para o desenvolvimento de profissionais capazes e competentes. Lima (2002, pp.38-39) caracteriza cada um desses dois tipos e explica que o individualismo eletivo é aquele *“em que [se] pode exprimir uma forma de acção preferida para uma parte ou para a totalidade do trabalho”* e que o individualismo estratégico tem lugar quando os professores: *“adoptam soluções individuais como forma de se adaptarem estrategicamente e conseguirem lidar com as suas dificuldades, concentrando, calculadamente, os seus esforços em actividades centradas na sala de aula”* (ibidem). Para além da cultura do individualismo, existem outras culturas a que já fizemos referência anteriormente e que passamos, agora, a caracterizar de forma resumida.

A balcanização consolida grupos, mas *“enquanto forma de cultura (...) causa separações”* (Day, 2001, p.129). É o que acontece quando há uma divisão dos professores por grupos ou departamentos. Verifica-se, nestes casos, uma identificação e “lealdade” dos professores em relação ao grupo, mas não *“para com a escola como um todo”* e *“os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola”* (ibidem).

No que respeita à colegialidade artificial, mais frequente do que a colaboração, Hargreaves (1998) caracteriza-a de forma muito objetiva através da enumeração dos seus traços distintivos, conforme passamos a indicar:

1. *A colegialidade é regulada administrativamente e orientada para a implementação.* Os professores, enquanto grupo, recebem orientações para colocarem em prática medidas;
2. *A colegialidade é fixa no tempo e no espaço.* Há uma calendarização precisa, frequentemente definida superiormente, com um carácter algo rígido em que se pré-estabelecem os locais das reuniões e os seus objetivos, assumindo estas um carácter formal;
3. *A colegialidade é compulsiva.* As tarefas, tal como planificar em conjunto, tornam-se obrigatórias porque são definidas superiormente;
4. *A colegialidade é previsível.* Há um grande esforço para garantir que os resultados expectáveis sejam exatamente os que se virão a alcançar.

Verificamos, então, que a colegialidade artificial é uma forma de cultura imposta aos professores, os quais se encontram porque e quando outros o decidem e não quando o desejam e entendem necessário. Alguns autores distinguem, no entanto, várias formas de colegialidade e, neste sentido, reconhecem-lhe benefícios para o desenvolvimento profissional docente. Fullan & Hargreaves (2001) lembram-nos que a colegialidade artificial pode ser útil como fase prévia na preparação de relações colaborativas mais sólidas e duradouras entre os professores, visto que as culturas colaborativas não surgem por si mesmas.

Little (1990) identifica quatro tipos de relações colegiais entre professores, correspondendo o primeiro tipo à cultura menos forte e o último à mais forte:

1. *Contar histórias e procurar ideias.* Estas interações são ocasionais e informais. Os professores procuram confirmar ações desenvolvidas ou

encontrar novas possibilidades para as situações com as quais se deparam;

2. *Ajuda e apoio*. Estas interações são mais intensas do que as anteriores, mas geralmente limitadas em termos da sua frequência, visto que os pedidos de ajuda continuam a ser, muitas vezes, percebidos como a evidência da incompetência do professor que carece de apoio;
3. *Partilha*. As interações entre professores decorrem com maior frequência e traduzem-se, por exemplo, na partilha de recursos ou troca de ideias sobre métodos e estratégias de ensino. Os seus resultados dependerão daquilo que os professores estão dispostos a revelar. Os professores podem limitar-se a partilhar apenas uma amostra previamente selecionada do seu trabalho ou assumir uma atitude de abertura em que partilham a sua visão pessoal do currículo ou do processo de ensino/aprendizagem;
4. *Trabalho conjunto*. Esta relação traduz-se em interações que implicam e requerem uma maior interdependência entre os professores, uma responsabilidade partilhada, um compromisso conjunto em prol da melhoria daquilo a que se propõem e uma maior disponibilidade para se assumirem como agentes ativos de mudança, a partir da reflexão crítica sobre a sua ação e a dos outros (mutualidade).

A proposta de Little (1990) aborda o nível de colaboração numa perspetiva de interdependência das atividades colaborativas. A colaboração entre professores é vista como um *continuum* que medeia um ponto inicial de maior independência para outro de maior interdependência (cf. Lima, 2000 sobre a amplitude, frequência e abrangência enquanto critérios que determinam culturas docentes mais ou menos fortes), correspondendo o último tipo de relação colegial (trabalho conjunto) a uma forma de colaboração.

As características das culturas colaborativas a que Little (1990) alude têm vindo a ser referenciadas por outros autores (cf. Hargreaves, 1998; Pinho, 2019; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015, entre outros) e são contextualizadas por

Alarcão & Canha (2013) no que consideram ser as três dimensões da colaboração, nomeadamente, enquanto “*instrumento ao serviço do desenvolvimento*”, “*processo de realização*” e “*atitude de abertura*” (pp. 45 - 48).

De acordo com Alarcão & Canha (2013), o desenvolvimento ocorre quando todos os membros do grupo têm um papel ativo nos planos e nas ações desenvolvidos para que os objetivos propostos pelo grupo sejam alcançados. Por outras palavras, as diferentes vozes são conduzidas numa direção comum, dando lugar a novas experiências e conhecimentos (cf. Vieira, 2002, pp.1-2).

Roldão (2007, p.27), a este propósito, identifica o que entende serem as duas fases do trabalho colaborativo. Para esta autora (ibidem), há uma fase estratégica, correspondente ao planeamento, na qual se definem os objetivos específicos que se visam alcançar e as condições necessárias para que o grupo de professores seja capaz de alcançá-los, a que se segue uma fase mais técnica, de operacionalização, em que se concretizam as competências e saberes profissionais no terreno educativo. Desta forma, são rentabilizadas as potencialidades do grupo de trabalho como um todo que possibilita, simultaneamente, um enriquecimento individual e coletivo.

A proposta de Alarcão & Canha (2013) parece enfatizar a interdependência entre o desenvolvimento do conhecimento e de um processo em que os professores se sintam motivados ou, como referem os autores (idem), realizados por se sentirem parte integrante de um projeto comum. Havendo este sentimento de pertença e de valorização das competências de cada docente, a partilha de preocupações, objetivos e responsabilidades poderá tornar-se, em nosso entender, mobilizadora e reconfortante porque identitária.

A terceira dimensão da colaboração a que aludem os autores (idem) é a atitude de abertura, a qual nos parece constituir uma condição para o desenvolvimento e realização profissional. Colaborar implica confiar no Outro e compreender que as experiências e os conhecimentos de cada um são enriquecidos com as experiências e o conhecimento do Outro e que juntos conseguem alcançar o que separados nunca conseguiriam. Sem esta atitude de abertura e de valorização dos contributos de todos, as interações entre docentes

poderão ser apenas esporádicas e ficar limitadas a aspetos quotidianos, não possibilitando uma reflexão e (re)definição sobre e das práticas docentes.

O trabalho colaborativo pode assumir diferentes formas, na prática diária dos docentes, conforme apresentado na Tabela 3:

Tabela 3: Formas de colaboração.

Roldão (2007)	Pereira, Costa & Neto-Mendes (2004)	Hargreaves (1998)
Planificação de aulas, docência em conjunto, estudo inter-grupos de estratégias e sua eficácia, observação mútua e supervisão crítica entre professores, colegialidade nas decisões, prestação de contas colectiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos.	Planificação em colaboração, treino com pares, diálogo profissional, investigação-ação colaborativa, reuniões, conversa informal sobre os alunos na sala dos professores e atitudes informais de convívio, assim como ajuda entre colegas em relação a determinadas ações educativas.	Trabalho em conjunto, observação mútua e pesquisa reflexiva.

Como se pode constatar, a Tabela 3 evidencia perspetivas mais ou menos amplas relativamente às formas de concretização do trabalho colaborativo.

Roldão (2007) identifica momentos privilegiados em que a colaboração pode ocorrer (cf. Tabela 3), mas salienta que estes só fazem sentido *“no interior de um corpo que se assume como um colectivo com saber e trabalho comum e próprio, e que trabalha e actua privilegiando lógicas de equipa”* (p.29). Não basta, portanto, que ocorra uma ou outra destas ações para que se possa afirmar estarmos perante trabalho colaborativo docente. É necessário, como lembra a autora (idem), olhar para o contexto em que essas ações surgem e perceber se há uma convergência concetual, ou seja, se os professores partilham entendimentos sobre as suas prioridades profissionais e se conseguem encontrar formas concertadas de as concretizar.

Pereira, Costa & Neto-Mendes (2004) identificam diversas possibilidades de colaboração, não deixando, contudo, de alertar para o facto de que *“entre as actividades enumeradas, pouco mais há em comum do que o facto de os professores trabalharem em conjunto e de falarem uns com os outros”*(p. 148).

Apesar de nos parecer que nem sempre as conversas e atitudes informais de convívio, por exemplo, possam ser consideradas formas de trabalho colaborativo, entendemos, igualmente, que a conversação entre professores deve ser valorizada em qualquer análise que possamos fazer das culturas colaborativas por assumir grande relevância na forma como os professores constroem e alteram as teorias perfilhadas.

Por sua vez, Hargreaves (1998) identifica o que considera serem as três formas mais fortes das culturas colaborativas, justificando a sua escolha por entender que o trabalho em conjunto, a observação mútua e a pesquisa reflexiva focalizada permitem encontrar as melhores soluções para os problemas que os professores identificam no ensino (cf. Macedo, 2016 sobre a observação colaborativa de aulas).

As formas de colaboração apresentadas por Roldão (2007), Pereira, Costa & Neto-Mendes (2004) e Hargreaves (1998) têm em comum a necessidade de haver uma maior abertura, partilha e envolvimento dos professores no seu dia-a-dia nas escolas, mas para que isso seja possível, é fundamental que os envolvidos percebam quais são as finalidades e potencialidades do trabalho colaborativo docente, de forma a compensar o que, nalgumas situações, poderão considerar ser um trabalho mais exigente.

2.2.3. Finalidades e potencialidades do trabalho colaborativo

A análise das finalidades do trabalho colaborativo deverá considerar os benefícios diretos para os professores e para os alunos, bem como para as instituições escolares, o que é evidenciado em vários estudos (cf. Avalos, 2011; Cadório & Veiga Simão, 2010; Coburn, Russell, Kaufman & Stein, 2012; Dochy, Raes & Kyndt, 2015; Jonker, März & Voogt, 2019; Nias, Southworth & Campbell, 1992; Nias, Southworth & Yeomans, 1989; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt,

2015). Segundo Day (2001), os resultados dos vários estudos comprovam que as culturas colaborativas trazem benefícios quer ao nível das relações entre professores, quer do planeamento do currículo ou nas situações de ensino e de aprendizagem.

A literatura sobre o trabalho colaborativo docente faz referência a duas grandes dimensões centradas sobre os efeitos da colaboração para o professor, nomeadamente: a dimensão relacional e a dimensão formativa (cf. Hargreaves, 1998; Roldão, 2007; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015).

No que se refere à dimensão relacional, Roldão (2007) defende que a colaboração promove uma atitude de maior abertura e disponibilidade para com o Outro e que esta se trata de *“uma forma ‘melhor’ no plano moral, mais solidária e menos competitiva de trabalhar”* (idem, p. 25). Entendida neste sentido, a colaboração favorece um maior apoio moral e confiança mútua entre os professores e, conseqüentemente, também o aumento da reflexão sobre as práticas docentes (cf. Hargreaves, 1998; Kelchtermans, 2006; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015).

Como referimos anteriormente, a cultura individualista que ainda predomina nas escolas (cf. Fullan & Hargreaves, 2001, p. 75; Meirinhos, 2010, p. 7; Meyer, Vosgerau & Borges, 2018, p. 312; Trabona, Taylor, Klein & Rahman, 2019, p.3) parece ser, entre outros aspetos, o resultado de um mecanismo de defesa dos professores no sentido de não exporem as suas fragilidades profissionais. Neste sentido, o trabalho colaborativo pode ajudar a reduzir inseguranças e trazer mudanças importantes sobre as epistemologias dos docentes, levando-os a mudar formas de pensar e de agir, valorizando e participando em contextos de diálogo, de ação e de reflexão sobre a sua própria prática e a dos colegas.

Para além da vertente mais relacional, mais ética da colaboração, a que já fizemos referência, as relações colaborativas também se podem transformar em oportunidades de aprendizagem profissional (auto e heteroformação), possibilitando que os professores atualizem os seus conhecimentos sobre os vários aspetos do ensino e conduzam à adoção de novos papéis e responsabilidades (cf. Roldão, 2007, p. 25).

Richards & Farrell (2014, p.4), também a propósito dos benefícios do trabalho colaborativo, realçam as suas potencialidades no ensino de línguas, nomeadamente na exploração de novas teorias ou na análise da forma como os programas estão organizados e são geridos. Para estes autores (ibidem), estes são exemplos que evidenciam que o desenvolvimento profissional docente requer não apenas uma ação individual, mas também uma ação com outros profissionais.

Para alguns autores, a colaboração é entendida como via privilegiada para a “*excelência docente*” (Meyer, Vosgerau & Borges, 2018, p.314) por criar mais oportunidades para os professores aprenderem uns com os outros, em diversos contextos e por a mudança passar a ser encarada como algo natural a um processo de aperfeiçoamento contínuo assumido coletivamente (cf. Boavida & Ponte, 2002; Hargreaves, 1998; Roldão, 2007).

O caminho de mudança que tem que ser percorrido pelos professores para atingirem os objetivos a que se propõem “*implica correr riscos, viver incertezas, optar e avaliar processos e resultados*” (Araújo, 2001, p.48), ou seja, implica que estes profissionais tenham que abandonar a sua zona de conforto inicial e que se possam sentir inseguros para depois ganharem uma nova segurança em que se assumem na totalidade da sua profissionalidade. Também a este propósito, Meyer, Vosgerau & Borges (2018) defendem que a colaboração é o “*diálogo e a troca, tanto de angústias quanto de acertos*” (p.327) e Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt (2015) salientam a importância de controvérsias construtivas para uma aprendizagem profissional autêntica (p.19).

Em nosso entender, o processo de “*contaminação*” (p.314) que Meyer, Vosgerau & Borges (2018) entendem ser desencadeado pela colaboração ocorre tanto na sua vertente relacional como na formativa, tendo efeitos não apenas num maior conhecimento profissional, mas também no aumento da motivação e da satisfação no exercício da docência (idem, p.315).

Tal como já havíamos referido, outra das grandes finalidades do trabalho colaborativo, para além dos benefícios diretos para os professores, é o

desenvolvimento dos alunos (cf. por exemplo, Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Kochan & Teddlie, 2006; McLaughlin & Talbert, 2006).

Lima (2002, p.8), a propósito dos ganhos do trabalho colaborativo para os alunos, defende que “*a colaboração não se justifica por si própria*”, pois é apenas um meio para garantir “*uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos*”, visto que os alunos aprendem mais e melhor nas escolas em que os professores trabalham juntos para resolver as dificuldades com que se deparam (idem, pp.41-42). Esta posição é partilhada por Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt (2015), que salientam as vantagens da colaboração na melhoria da compreensão e dos resultados dos alunos e as relacionam com as mudanças operadas nos professores, nomeadamente em termos da adoção de estratégias mais centradas sobre o aluno e de uma maior proximidade entre o currículo real e o currículo oculto (idem, pp. 27-28).

A literatura sobre o trabalho colaborativo alude, ainda, às mais-valias que a colaboração poderá trazer para as instituições escolares (cf. Ávila & Fialho, 2015; Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Kelchtermans, 2009; Moolenaar & Sleegers, 2012). As políticas e as práticas encontram novos sentidos e passam a ser desenvolvidos dispositivos mais eficazes para a resolução de problemas. As soluções passam pela ação de uma comunidade de aprendentes, cujos membros (referimo-nos aos professores) experimentam, partilham e refletem sobre as suas práticas.

Também para Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt (2015), a colaboração pode conduzir a um ambiente escolar de maior apoio à inovação, a uma mudança cultural no sentido da equidade, a uma escola mais aberta às necessidades dos alunos e uma cultura escolar mais reflexiva e mais democrática (pp. 27-28) e, portanto, em que todos participam e se sentem parte integrante. Contudo, e tal como salienta Silva (2016, p. 48), apoiada nas conclusões do seu estudo sobre as possibilidades para uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo docente, a compreensão das reais mais-valias da colaboração “*ainda carece da análise das condições contextuais que enformam a manifestação prática das relações profissionais entre os professores*”.

Em suma, é necessário conhecermos as condições determinadas pelos contextos em que a colaboração ocorre para percebermos o que condiciona a existência, o desenvolvimento e os resultados do trabalho colaborativo docente.

2.2.4. Fatores condicionantes do trabalho colaborativo

Apesar de haver estudos em que são identificadas culturas colaborativas nas escolas portuguesas (cf., por exemplo, Bastos, 2015), a maioria mostra que a colaboração continua a não ser um traço característico das culturas docentes (cf. Caria, 1997; Costa, 2016; Forte & Flores, 2012; Martins, 2016; Silva, 2016; OCDE, 2018b, entre outros). Segundo Lima, os dados apresentados por Caria (1997) e que mantêm a sua atualidade:

(...) mostram que a maior parte dos professores reconhece saber muito pouco sobre o que os colegas fazem nas suas aulas, pelo facto de nunca os terem observado, e que as questões de carácter mais especificamente pedagógico são deixadas à 'esfera de liberdade privada de cada professor'. (2002, p. 27)

Verifica-se, portanto, uma situação curiosa no nosso país no que respeita ao trabalho colaborativo docente. Por um lado, são reconhecidos pelos professores os muitos benefícios desta forma de trabalho, mas, por outro lado, persiste uma assumida dificuldade em desenvolver o trabalho colaborativo e em garantir que os benefícios dessa colaboração, “prometidos” pela literatura, sejam alcançados pelos docentes.

Assumimos como ponto de partida para a análise dos fatores condicionantes do trabalho colaborativo a classificação do processo de colaboração apresentada por Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt (2015) para, a partir dessa proposta, desenvolvermos com maior profundidade os aspetos que nos parecem mais frequentemente referenciados na literatura especializada.

Vejam, de forma sucinta, a que respeita cada um dos tipos de características das culturas colaborativas identificadas por Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt (2015, pp.29-33):

1. *Caraterísticas pessoais*. Estas características estão relacionadas com as atitudes dos membros do grupo, com a sua personalidade e capacidades. Incluem, por exemplo, a vontade e o compromisso para colaborar ou o conhecimento e experiência em integrar equipas;
2. *Caraterísticas do grupo*. Trata-se de aspetos específicos de uma equipa ou comunidade, entre os quais as competências e o tamanho da equipa ou a diversidade e heterogeneidade funcional;
3. *Caraterísticas do processo*. Estas características estão relacionadas com o processo de trabalho em conjunto e diferenciam-se das anteriores por serem mais dinâmicas. Aspetos como a flexibilidade, a construção das relações, a gestão do conflito e a interdependência inscrevem-se aqui;
4. *Caraterísticas estruturais*. Estas características dizem respeito a aspetos estruturais do processo colaborativo, particularmente relacionadas com a gestão de tempo, mas também com estruturas físicas ou com a continuidade da equipa, entre outros;
5. *Caraterísticas organizacionais*. Estas características dizem respeito ao contexto específico de trabalho dos professores. São consideradas enquanto tais as questões culturais ou a criação de um ambiente de confiança mútua que não conduza à colegialidade artificial, por exemplo;
6. *Caraterísticas de apoio*. Nestas últimas características estão incluídas a formação e formas de garantir apoio e *feedback* aos membros da equipa.

Em nosso entender, a perspetiva apresentada por Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt (2015), porque centrada sobre a identificação das características dos

indivíduos envolvidos, do grupo e da organização, poderá permitir-nos identificar alguns dos fatores condicionantes do trabalho colaborativo no âmbito da ACH.

Passamos, então, a analisar os vários fatores condicionantes do trabalho colaborativo a partir da análise da literatura especializada.

As características pessoais, como a atitude dos participantes, parecem ser um fator determinante sobre a colaboração. Talvez por isso seja recorrente a referência à atitude de fechamento que caracteriza muitos destes profissionais (cf. Neto-Mendes, 2000). Concordamos com Roldão (2007, p. 28), que recusa esta análise imediata e o argumento tantas vezes ouvido da *“má vontade dos professores, ou da sua suposta resistência à mudança”* para justificar as dificuldades encontradas na concretização do trabalho colaborativo e entende que esses constrangimentos decorrem, isso sim, do facto de que *“trabalhar colaborativamente vai ao arrepio de toda a máquina organizacional que envolve os professores, socializados desde o início no trabalho individual com cada turma, em cada área e disciplina”*.

A referência de Roldão (ibidem) à predominância de uma cultura escolar individualista relaciona constrangimentos ao nível das características pessoais e organizacionais, estando subjacentes dificuldades em termos da formação de professores. Esta posição parece ser corroborada por Molina & López (2018, p. 56) que salientam a falta de competências dos professores para colaborar, indiciando lacunas na sua formação, inicial e contínua, e questionam o papel das políticas nacionais sobre a sua implementação na escola, nomeadamente em termos da necessária clareza sobre o sentido das práticas colaborativas.

Não parece ser suficiente garantir que os professores trabalham juntos para ocorrerem mudanças curriculares. Os professores têm que ser e sentir-se envolvidos em todo o processo de construção (conjunta) do currículo e ter a autonomia suficiente para poderem definir esses espaços curriculares.

Esta parece ser a posição de Hargreaves (1998), que salienta o carácter determinante da gestão curricular no trabalho colaborativo docente, dizendo o seguinte a esse propósito:

(...) o objetivo de conseguir que os professores trabalhem em conjunto de uma forma mais próxima pode ser prejudicado por um currículo que é visto por eles como estando de tal forma definido que existe pouca coisa acerca da qual possam colaborar (p. 69).

Roldão (2007) sintetiza esta relação ao considerar o trabalho colaborativo como um “conceito-chave” na gestão curricular feita pelos professores na escola e a “*normatividade, quer curricular quer organizacional*” como um dos grandes entraves à colaboração (idem, p. 29).

Não queremos com isto dizer que as exigências formais, neste caso, normativas, não sejam importantes. Revemo-nos na posição de Fullan & Hargreaves (2001) que admitem que estas exigências são, muitas vezes, uma força impulsionadora para algo muito maior que se irá construir.

No entanto, a dada altura, essa pressão inicial poderá ser insuficiente para garantir o trabalho colaborativo docente e este terá que ser, em nosso entender, alimentado pelo envolvimento dos professores nos projetos, o que dependerá de os considerarem, ou não, pertinentes (cf. Milheiro, 2013, p.54). Esse juízo de valor depende, como salientam Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt (2015), da forma como os objetivos do grupo são entendidos (com maior ou menor clareza, com maior ou menor consenso) e, portanto, tem a ver com características específicas do grupo e do processo.

De acordo com vários autores, a existência de objetivos comuns fortes e partilhados é uma condição fundamental para um processo de colaboração bem sucedido (cf. Boavida & Ponte, 2002; Ponte & Serrazina, 2003, Richards & Farrell, 2014; Silva, 2016, entre outros). Quer isto dizer que não basta haver objetivos comuns, eles têm que ser compreendidos e valorizados pela equipa de trabalho, quer em termos dos seus benefícios conjuntos, quer individuais. Neste sentido, a colaboração requer um certo nível de organização para possibilitar, por exemplo, a articulação entre os diferentes objetivos e a gestão de divergências no sentido da otimização de todos os contributos.

A análise que efetuámos da literatura permitiu-nos verificar que também o fator tempo, identificado por Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt (2015) enquanto

característica estrutural, parece ter uma grande influência sobre o trabalho colaborativo. De facto, e conforme já referimos anteriormente, o trabalho colaborativo carece de tempo, tempo para negociar e tempo para desenvolver ações de forma faseada, tempo para corresponder às necessidades dos professores e tempo para adequar essas necessidades às das instituições em que exercem a sua prática docente.

Richards & Farrell (2014) salientam a importância de uma gestão equilibrada do tempo quer na fase de planeamento, quer de execução, até porque, como referem estes autores (idem), sendo a experiência a principal fonte de aprendizagem para os adultos, exige-se uma “*careful and continuous guided reflection and discussion about proposed changes, and time to analyse one’s own experience*” (p. 19).

No entanto, e apesar de vários autores defenderem que se os professores tiverem mais tempo para trabalhar em equipa poderão ter maior disponibilidade para colaborarem uns com os outros (cf. Soares, 2007, p.37), essa parece ser uma realidade ainda distante, aliás como lembram Rodrigues, Nolasco & Fiadeiro (2010), considerando que a colaboração “*não se compraz com o ritmo e a exigência que avassalam a vida profissional e pessoal dos profissionais de educação*” (p.39).

Uma das formas de haver uma gestão mais equilibrada do tempo, a que se referem Richards & Farrell (2014), pode depender da organização que os líderes (elementos das direções de agrupamentos e coordenadores, por exemplo) façam, em cada escola, dos horários dos professores, em função dos níveis de autonomia que lhes sejam concedidos.

São vários os autores que têm destacado o papel da liderança no desenvolvimento e resultados do trabalho colaborativo (cf., por exemplo, Cosme & Trindade, 2002, p.108; Martínez-Valdivia, García-Martínez & Higuera-Rodrigues, 2018).

De acordo com Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt (2015), a liderança integra as características de apoio, mas também as de grupo, o que remete para a necessidade de a liderança conferir dinamismo ao grupo de trabalho, valorizando

contributos e incentivando à melhoria contínua, mas também para a distribuição desse papel, numa lógica de entreatajuda entre todos os elementos do grupo e de complementaridade de papéis.

Quando nos referimos à liderança num contexto de colaboração, entendemo-la como uma liderança plural, partilhada e transparente, que recai sobre diferentes membros consoante as necessidades e as competências que lhes são reconhecidas pelo grupo em determinado momento (cf. Wenger, 2000, p.231 sobre os vários tipos de liderança).

Esta pluralidade não interfere, em nosso entender, com a necessidade de determinado(s) membro(s) assumir(em) um papel de líder(es) de forma mais constante e generalizada, particularmente importante em ações informais de colaboração. Como salientam Meyer, Vosgerau & Borges (2018, p.327), os coordenadores e gestores, a quem cabe uma liderança do dia-a-dia (cf. Wenger, 2000, p.231), devem saber envolver os docentes em processos conjuntos de tomada de decisão e de integração disciplinar e, portanto:

(...) são convocados a ouvir, identificar problemas e oportunidades, estabelecer uma comunicação efetiva com os públicos, encorajar esforços, dar feedback, compartilhar responsabilidades, nutrir confiança mútua, ter objetivos comuns e inspirar, por meio do exemplo, uma postura colaborativa (idem, p.314).

Na opinião de Cosme & Trindade (2002, p.108), para que a liderança seja eficaz e contribua para o trabalho colaborativo, o líder deve aceitar e gerir os consensos e divergências, rentabilizar, com equilíbrio, os documentos em função da sua pertinência para o grupo, valorizar a potencialidade dos momentos de balanço e de avaliação na reflexão e (re)definição do percurso do grupo, clarificar posições e favorecer a apresentação de alternativas esclarecidas e eficazes.

Em jeito de síntese, identificamos a colaboração docente como uma forma de trabalho e de aprendizagem, promotora de desenvolvimento profissional e assente em princípios de pluralidade, negociação, respeito mútuo e orientação para resultados conjuntos. Salientamos a existência de diversos graus e tipos de

processos colaborativos e a influência daqueles que neles participam e dos contextos que os acolhem no seu desenvolvimento e resultados.

Reconhecemos, ainda, a dificuldade duma colaboração efetiva (em que, à partida, se verificam todos os fatores anteriormente elencados) e a necessidade de processos de supervisão (cf. Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015, p.33).

Como refere Hargreaves (1998), são vários os constrangimentos que limitam ou mesmo impedem o trabalho colaborativo, sendo frequentes as situações em que a colaboração surge num contexto de colegialidade artificial, assumindo, então, um caráter parcial. Trata-se, nestes casos, de uma “colaboração disfarçada” que é reflexo de um trabalho centrado em atividades muito definidas e seguras, sem que sejam criadas oportunidades para os professores refletirem sobre o “porquê”, o “como” e o “para quê” do que fazem e, eventualmente, delinearem desafios próprios ao nível das suas práticas.

Apesar das dificuldades e até por elas existirem, torna-se imprescindível identificar e compreender os fenómenos e as condições que, no panorama educativo, promovem a colaboração entre professores de forma espontânea, mas organizada; concretizada no quotidiano, mas com um sentido de futuro e que, pela sua riqueza, são merecedores de uma análise mais aprofundada. Referimo-nos, especificamente, às comunidades de prática (CoP), sobre as quais nos debruçaremos no ponto seguinte.

2.3. As comunidades de prática

As CoP assumem-se como um grande desafio numa sociedade em que é cada vez mais necessária uma cultura de aprendizagem permanente e em comunidade e, portanto, assente numa dinâmica colaborativa.

Apesar de serem identificadas, por diversos autores, as potencialidades das CoP enquanto instrumento de renovação das práticas docentes, com resultados na melhoria do ensino e do funcionamento das instituições escolares e

de alguns desenvolvimentos importantes sobre a sua compreensão no nosso país, estas comunidades de professores ainda estão insuficientemente estudadas (cf. Andrade & Pinho, 2010; Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis & Simons, 2012; Hew & Hara, 2007; Jiménez Raya & Vieira, 2008; Vieira, 2009; Vieira & Fernandes, 2009).

Ao conhecimento insuficiente sobre as CoP de professores, vêm juntar-se outras razões que justificam que nos debruçemos sobre estas comunidades no enquadramento teórico desta tese. Entendemos que um maior conhecimento sobre as CoP poderá enriquecer a reflexão que temos vindo a desenvolver sobre o trabalho colaborativo docente, proporcionar um maior conhecimento das possibilidades do trabalho conjunto de professores sobre o currículo (o que assume a maior relevância nesta investigação, cujo foco é a ACH no 1.º CEB sob a perspetiva de professores de inglês) e permitir uma análise dos dados mais fundamentada.

A reflexão que faremos, neste ponto, sobre as CoP desenvolver-se-á em torno do conceito de CoP e da identificação das suas características essenciais; dos processos de desenvolvimento de uma CoP e das potencialidades da sua ação sobre o currículo.

2.3.1. Conceito de comunidade de prática

Antes de definirmos o conceito de CoP, importa esclarecer que esta designação surge a par de outros termos utilizados como sinónimos por alguns dos autores que refletem sobre formas de colaboração entre professores, tais como, *comunidade de aprendizagem profissional*, *comunidade de professores* ou *grupo crítico de amigos* (cf. Vescio, Ross & Adams, 2008), *comunidade de conhecimento*, *comunidade de prática social* ou *comunidade de saber* (cf. Moura, 2009), havendo, igualmente, autores que explicitam algumas distinções entre

estes conceitos (cf. Araujo, 2018; Molina & López, 2018; Pinho, Santos, Bastos, Gomes & Sá,³2008; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015).

Mesmo quando é utilizado o termo CoP na literatura especializada, ele parece ser entendido de formas distintas. Isso mesmo nos dizem Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt (2015, p.24), dando como exemplos Lave & Wenger (1991) ou Supovitz (2002), para quem as CoP são uma forma de colaboração com as suas características próprias, posição que partilhamos, mas distinta de outros autores como Gajda & Koliba (2008, cit. por Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015), que consideram as CoP como blocos de construção das comunidades de aprendizagem profissional, sendo a prática um dos elementos de ligação na comunidade.

Santos (2002, p.2), reconhecendo a utilização por vezes indiscriminada do termo CoP, alerta-nos para a aparente familiaridade deste conceito, podendo ser erroneamente entendido como *“auto-evidente, facilmente identificável e descritível, e até não problemático”*, à semelhança, aliás, do que referimos a propósito do trabalho colaborativo. Por isso mesmo, importa aprofundar a análise do sentido de CoP.

Wenger, McDermott & Snyder (2002) definem CoP como grupos de pessoas que partilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão sobre um tema e que aprofundam o seu conhecimento e experiência nesta área, interagindo entre si regularmente. Esta e outras definições de CoP convergem num aspeto comum, o de que se trata de grupos de pessoas que partilham e aprofundam o seu conhecimento num contexto social de interação entre os seus membros.

Para além das implicações das CoP no intercâmbio de conhecimentos, estas comunidades também conduzem à mudança de comportamentos,

³Projecto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação” (PTDC/CED/68813/2006), desenvolvido na Universidade de Aveiro durante 36 meses, com a coordenação de Ana Isabel Andrade.

nomeadamente em termos do desenvolvimento da capacidade de cooperação e de coordenação de ações em prol de objetivos comuns (cf. Lesser & Storck, 2001, p.831; Michaux, 2011, p.11). Percebemos, portanto, uma associação entre CoP e culturas colaborativas, relação essa que Wenger (2008) põe em destaque aquando da apresentação dos princípios de aprendizagem social.

A perspetiva social da aprendizagem que caracteriza as CoP está assente no pressuposto de que se aprende através da prática, numa relação socialmente participada e baseada no diálogo, na partilha, na confiança, na negociação (de objetivos, modos de trabalho e de relacionamento) e na mutualidade (todos têm algo a dar e a receber do trabalho conjunto) (cf. Wenger, 2008, pp. 226-228).

A prática é a fonte de coerência de uma comunidade, o que equivale a dizer que esta só existe se se verificarem os seus três elementos: um empreendimento comum, um empenhamento mútuo e um repertório partilhado sobre as formas de fazer as coisas (cf. Wenger, 2008, p.49).

O empreendimento comum resulta de um processo de negociação entre todos os membros da comunidade para gerar novo conhecimento. Há um empreendimento, ou projeto, conjunto, quando, através de um processo consciente de identificação e negociação, se constrói uma nova identidade, coletiva e individual (cf. Wenger, 2010, p.6).

A segunda grande característica das CoP diz respeito ao seu funcionamento, ou seja, à participação ativa dos seus membros. O empenhamento mútuo traduz-se na construção de laços cada vez mais fortes e a interação decorre num contexto que alia as similaridades e as diferenças dos seus membros (cf. L.M. Silva, 2010, pp. 51-52).

Para que haja empenhamento mútuo, é necessário criarem-se as condições que o permitam, como garantir que os membros se sentem incluídos em questões relevantes para a comunidade e que participam nas ações que desenvolve no âmbito dos seus vários contextos (cf. Wenger, 2008, p.79; p.162).

O terceiro aspeto distintivo das CoP, o repertório partilhado, diz respeito ao que estas desenvolvem, ou seja, aos recursos que são partilhados pelos seus membros, o que se manifesta:

(...) em usos (a forma como, por exemplo, os documentos são processados na comunidade), nas rotinas (como a disposição dos participantes durante as reuniões), na utilização de determinadas palavras (com destaque especial para a criação e o uso de metáforas), nas histórias, enfim, em símbolos cujo significado é negociado e incorporado nas práticas da comunidade. (L.M, Silva, 2010, pp. 52-53)

Apenas as comunidades com estas três características podem ser consideradas CoP, o que não equivale a dizer que tenham que ser semelhantes. Ainda que partilhem esta estrutura comum, as CoP podem assumir configurações distintas. Há, por exemplo, CoP pequenas e outras grandes, umas formadas online e outras num determinado espaço geográfico, algumas que duram muito tempo e outras com uma existência breve (cf. Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

Concluimos este ponto salientando que, apesar desta diversidade e da possibilidade de partilharem aspetos com outras formas de organização, como os grupos de trabalho convencionais e as redes, as CoP têm características muito específicas (cf. Christopoulos & Diniz, 2005, p. 22; Wenger, 1998, pp.3-4), aliás como temos vindo a referir.

As CoP são sempre sobre alguma coisa (o foco é a identidade) e não apenas um conjunto de relações. Para além das relações entre os seus membros, o que caracteriza as CoP é uma prática partilhada e um compromisso assumido pelos seus membros de que se envolverão num processo coletivo de aprendizagem. Por isso mesmo, o tempo de uma CoP é indeterminado, porque dependente das características e motivações dos seus membros, bem como de outros fatores, tais como, o contexto em que ocorrem ou a liderança, entre outros (cf. Pinho, 2019, pp. 20-25).

A forma como as CoP se desenvolvem e mantêm a sua dinâmica será desenvolvida no ponto que se segue.

2.3.2. Processos de desenvolvimento e sustentabilidade das comunidades de prática

As CoP, enquanto estruturas promotoras do desenvolvimento profissional de professores, possibilitam momentos de reflexão sobre a prática docente, promovem uma visão partilhada e uma compreensão mútua sobre os problemas, bem como uma maior confiança na abordagem desses problemas (cf. Brody & Hadar, 2011; Day, 2001; Fulton & Britton, 2011; Meirinhos & Choupina, 2014; Santos, 2015; Sari, 2012; Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Como tal, é importante percebermos quais são as condições necessárias para que as CoP se desenvolvam, perdurem e possam provocar mudanças no pensamento, nas atitudes e nas competências dos seus membros.

O desenvolvimento pode ser procurado pelos membros da comunidade (neste caso, as CoP surgem espontaneamente) ou incentivado (as comunidades são promovidas). Num e noutro caso, há alguns aspetos que vão ser determinantes para que o funcionamento da comunidade possa ocorrer de forma proactiva, como por exemplo, legitimar-se a participação, negociar o contexto estratégico e garantir o apoio necessário (Wenger, 1998).

O ciclo de vida de uma CoP implica a passagem por diferentes fases. Pinho, Santos, Bastos, Gomes & Sá (2008) identificam uma fase inicial na constituição das CoP que é marcada pela tensão, pelo que é fundamental ser garantido um equilíbrio entre uma posição de clareza inicial relativamente à definição dos objetivos e às formas de os alcançar (para evitar a ambiguidade e a confusão) e uma postura de abertura e flexibilidade (para possibilitar a negociação e o trabalho colaborativo).

Após o “estímulo inicial”, também a manutenção da comunidade se afigura como um processo exigente, que requer a experimentação de papéis variados, uma boa atmosfera de trabalho e convívio, o desenvolvimento de atividades significativas para os sujeitos, a gestão de conflitos, a construção de referenciais comuns e capacidade de conciliar as agendas individuais com a agenda do grupo. Estes e outros aspetos são referenciados pela literatura como fatores de sucesso

das CoP (cf. Braz & Kato, 2015; Brouwer et al, 2012; Gazzoli, 2012; Jorge, 2012; Kimieck, 2002; Leitão, 2012; Meirinhos, 2010; Meirinhos & Choupina, 2014; Moura, 2009; Pinho & Andrade, 2010; Pinto, 2009; Santos, 2002; Souza-Silva, 2009; Wenger, 1998; 2008; Wenger, McDermott & Snyder, 2002, entre outros).

Wenger, McDermott & Snyder (2002) identificam sete princípios que contribuem para a manutenção e sustentabilidade das CoP, os quais passamos a elencar e a descrever de forma sucinta:

1. Possuir um *design* evolutivo que fomente a evolução da comunidade. Os membros da CoP definem os contornos da sua própria aprendizagem, cabendo-lhes decidir o que precisam de aprender ou como e quem participa na comunidade. Numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, todas as práticas dos seus membros, as presentes e passadas, são entendidas como fonte de conhecimento (cf. Christopoulos & Diniz, 2005, p. 25);
2. Garantir um diálogo entre perspetivas internas e externas à CoP. As fronteiras da CoP deverão ser fluídas, possibilitando trocas com elementos externos, mas garantindo uma identidade própria apoiada em referenciais comuns, sem os quais a comunidade desaparecerá;
3. Facilitar diferentes níveis de participação. Uma CoP não é um sistema homogéneo, pelo que os seus membros podem desenvolver formas distintas de participação (cf. Leitão, 2012, pp.128-129; Wenger, 2010, p. 6;). Um indivíduo pode pertencer a várias CoP ao longo da sua vida e ter formas diferentes de participação, desde a participação total (integra o chamado “núcleo duro”) até uma participação muito esporádica;
4. Desenvolver espaços públicos e privados. Há momentos públicos, abertos a todos os membros da CoP (e, eventualmente, para fora dela), mas também espaços privados com momentos a pares, mais informais. Como referimos anteriormente, o coordenador tem um

papel determinante como promotor e facilitador destes momentos (cf. Serrat, 2008; Wenger, 2008);

5. Manter o foco sobre a produção de “valor”. Muitas vezes esse valor desenvolve-se em interações informais, por exemplo, a partir de uma ideia de um dos membros que é utilizada e desenvolvida por outro e que conduz à produção de novo conhecimento na comunidade;
6. Combinar familiaridade com desafio. Esta combinação pode ter lugar, por exemplo, através da participação em momentos de formação ou outros que sejam estimulantes, como forma de combater a rotina e entusiasmar os membros da CoP;
7. Criar um ritmo próprio para a CoP, adequado a cada etapa da sua vida. Este ritmo é definido para favorecer a participação dos seus membros, por exemplo, através de encontros regulares e momentos informais.

Em suma, uma CoP só trará os resultados esperados se for mantida adequadamente, tornando-se, então, sustentável. Após a análise dos aspetos que contribuem para o desenvolvimento e manutenção destas comunidades e da apresentação dos estádios em que essa evolução ocorre, centrar-nos-emos, agora, sobre os benefícios que as CoP poderão trazer à gestão curricular.

2.3.3. Potencialidades das comunidades de prática para a gestão curricular

A CoP é um *locus* privilegiado para a (re)construção de saberes porque é no seu seio que se criam condições específicas para uma reflexão profunda sobre a ação docente, a partir da qual os seus membros desenvolverão uma nova ação (no caso do nosso estudo, sobre o currículo local). Recorrendo às palavras de Morgado & Vieira, a comunidade torna-se num espaço de reflexão que possibilita a *“reinvenção criativa e crítica das práticas curriculares (...), desta feita com*

resultados diretos num ensino que se torna “qualitativamente mais diferenciado” (2013, p.1).

Rodger & Aplin (2011, p. 21), a propósito do desenvolvimento de CoP para apoiarem reformas curriculares, salientam que estas proporcionam oportunidades de partilha de conhecimento e de recursos e que se traduzem em diversos benefícios: aumentam o trabalho em rede; aumentam os resultados de investigação nas áreas da formação e do ensino; facilitam a partilha do conhecimento entre todos os elementos; reforçam o ânimo e o empenho dos seus elementos; desenvolvem competências nos seus membros; facilitam a divulgação e adoção das “melhores práticas”; geram uma economia de tempo; previnem erros; potenciam novo conhecimento; constituem um foco de atração para bons profissionais; contribuem para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Os aspetos que acabámos de elencar são exemplos dos resultados que se podem alcançar através da partilha de experiências sobre o ensino nas CoP (Morgado & Vieira, 2013, p.7). De facto, o processo de aprendizagem coletiva que se gera nas CoP torna-as espaços de reconstrução de saberes, constituindo-se como alavancas necessárias para uma reflexão séria dos professores sobre o currículo, sobre o que é e o que pode e deve ser.

Mas, afinal, de que possíveis mudanças curriculares falamos que nos levam a considerar a influência das CoP como positiva?

Quando refletimos sobre as possibilidades de ação de comunidades de professores sobre o currículo, entendemo-lo como um processo em construção, no qual *“planear, agir e avaliar estão reciprocamente ligados e integrados”* (Grundy, 1987, p.115, cit. por Costa 2007, p.90).

Os professores que planificam o currículo fazem escolhas em função das respostas para duas questões centrais: uma sobre os seus alunos (“Quem são e quem querem ser?”), e outra sobre si mesmos (“Como poderemos ajudá-los a aprender, mas, sobretudo, a querer aprender?”). Para que esta última questão encontre resposta, os professores terão que assumir uma postura crítica e reflexiva sobre as situações com as quais se deparam e procurar outras

alternativas, ainda que isso signifique rumar para lugar incerto. As respostas a estas duas questões determinarão a operacionalização do currículo.

Esta noção de currículo bebe influências no construtivismo social, que valoriza quer o contexto em que a aprendizagem ocorre, quer a sua natureza colaborativa (cf. Costa, 2007, p.91). Como tal, quando discutimos possibilidades de ação das CoP sobre o currículo, estamos já a considerar que essas ações terão de estar apoiadas num forte trabalho colaborativo de professores em prol de um currículo “*contextualmente sensível e pedagogicamente consequente*” (Lima, 2002, p. 8) para os seus alunos.

Esta é uma ação em nada fácil, dificuldade essa adensada pelo facto de os tempos da comunidade e os tempos das instituições responsáveis pelo currículo nem sempre serem conciliáveis. Ainda que exista um objetivo central comum, uma e outras poderão ter uma diversidade de objetivos e interesses que conduzem a prioridades intermédias distintas. Falamos, portanto, de um “*tempo público*”, sem pressas e propício à reflexão e à crítica e de um “*tempo empresarial*”, em que tudo terá que ser mais rápido porque o que se pretende é obter resultados positivos com a maior brevidade possível (Giroux, 2007). Neste processo duplo, há uma tensão entre aquilo que cada indivíduo precisa para a sua formação e para a sua ação e as limitações que são colocadas por este tempo empresarial. Este é, efetivamente, um dos grandes constrangimentos à ação das CoP.

Apesar de estarmos conscientes das dificuldades inerentes a este processo, aliás como referimos ao longo deste capítulo, entendemos que as CoP são um veículo primordial para a inovação e que, como tal, deve ser reconhecido, estimado e reforçado quer pelos profissionais que as integram, quer pelas organizações que as acolhem e que por elas são influenciadas. Por sua vez, essas organizações deverão perder a segurança que uma organização vertical e culturas de trabalho individualistas lhes proporcionam e desenvolverem a capacidade de adaptação a contextos em mudança, conforme salienta Gairín (2000, p. 37, cit. por Meirinhos, 2010, p. 4).

Mais do que nunca, julgamos que é a capacidade de mudança, de criarmos e de (nos) recriarmos que tornará as escolas (na sua componente humana e não arquitectónica) mais fortes, autónomas, empenhadas e, sobretudo, mais capazes.

Síntese

Este capítulo centra-se sobre o trabalho colaborativo de professores, sobre as suas características, as suas condicionantes e os seus efeitos. Damos especial relevância ao trabalho colaborativo como possibilidade de desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, de desenvolvimento das práticas curriculares e dos alunos.

A partilha mútua do conhecimento e da experiência dos professores, em cada escola, é um recurso valioso para o desenvolvimento destes profissionais, os quais estão, conforme evidenciado na literatura específica (cf. Correia, 2015), geralmente motivados para empreendê-lo.

Ficou, ainda, evidente ao longo deste capítulo e, de acordo com a literatura, que o desenvolvimento dos professores está intimamente dependente do seu envolvimento ativo na sua formação e dos contextos em que desenvolvem a sua prática. Esta constatação justifica que a referência às CoP, com que concluímos este capítulo, nos pareça necessária.

Os professores integrados em CoP colaboram e desenvolvem uma consciência crítica que os ajuda a analisar com maior conhecimento as situações educativas em que se envolvem. Neste sentido, desenham-se possibilidades de ação conjunta sobre um currículo que se deseja assente numa abordagem mais flexível dos conteúdos, pensado para uma aprendizagem em contextos autênticos (cf. Costa, 2007, p. 90).

Perante este conjunto de resultados, que põem em destaque as potencialidades do trabalho colaborativo docente no desenvolvimento do professor e dos seus alunos e da articulação como uma forma de favorecer o trabalho conjunto entre docentes e de interligar e integrar conhecimentos (cf.

Lima, 2012, p. 24), entendemos que se justifica um maior aprofundamento sobre como é que os professores refletem e discutem criticamente sobre a organização curricular; planificam, definem e desenvolvem estratégias de ACH (cf. Ferreira & Machado, 2015, p. 424; Lopes, 2014, p. 33).

Neste sentido, apresentamos, no capítulo seguinte, este estudo empírico com professores de inglês no 1.º CEB, que visa compreender como é que a articulação curricular no 1.º CEB pode ser promovida a partir do ensino de inglês, podendo trazer contributos para a reorganização dos conteúdos escolares através de abordagens mais holísticas (cf. McPhail, 2018, p. 56).

CAP. 3- METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

CAP. 3- Metodologia da investigação

Introdução

Este capítulo enquadra metodologicamente esta investigação ou, por outras palavras, é o espaço para explicitação dos critérios gerais que a orientaram. Para tal, retomamos os objetivos que conduziram às ações desenvolvidas no âmbito desta investigação para respondermos à sua questão central e fundamentamos as nossas opções metodológicas.

O estudo de caso é um grupo de professores de inglês que procuram desenvolver práticas de ACH com o professor generalista no 1.º CEB e que refletem sobre as suas ações e resultados, no ano letivo 2012/2013, num concelho do sul de Portugal.

De um modo geral, podemos dizer que esta investigação se centra sobre as perceções dos professores de inglês relativamente às suas possibilidades de ação em prol da ACH no 1.º CEB, apoiando-se em dois grandes pilares ou conceitos: a articulação curricular e o trabalho colaborativo entre professores. Por isso mesmo se entenderá a necessidade de conhecermos o pensamento dos professores não apenas sobre os resultados do trabalho que entendem ter desenvolvido em ACH no 1.º CEB a partir das atividades de ensino do inglês, mas também de demorarmos o nosso olhar, de forma tão exaustiva quanto possível, sobre o processo de construção dessa articulação curricular.

Neste capítulo, e à luz da questão central do nosso estudo, assumimos que se trata de uma investigação preponderantemente qualitativa (ainda que os instrumentos e métodos de cariz quantitativo tenham sido também utilizados), caracterizamos o contexto de estudo e os participantes e justificamos a pertinência do estudo de caso e das técnicas e procedimentos utilizados na recolha e análise de dados.

3.1. Problema de investigação e objetivos do estudo: breves considerações

Conforme já foi referido, a questão que orienta o nosso estudo e que, portanto, expressa a sua problemática é a seguinte: Como poderá a articulação curricular ser promovida no 1.º CEB, a partir do ensino de inglês?

Esta questão decorre da necessidade de dar resposta a um problema - a falta de ACH no 1.º CEB - apresentado por diversos autores (cf. Alves & Roldão, 2018; Barbosa, 2010; Bravo, 2010; Cardoso, Carugati, Lacerda & Fidalgo, 2018; Cardoso, Martins & Silva, 2016; Costa, 2016; Cruz, 2012; Favinha & Charréu, 2012; Figueira, 2011; Lima, 2012; Macedo, 2014; Machado & Cruz, 2014; Montenegro, 2010; Morais, 2013; Mouraz, Vale & Martins, 2012; I.C. Pereira, 2010), recomendando uma maior análise desta matéria em investigações futuras e que, conforme salientámos no capítulo 1, tem sido identificado em vários relatórios de avaliação do Programa AEC (cf., por exemplo, Abrantes, Campos & Ribeiro, 2009; Fialho et al., 2013), sendo mesmo identificado como o “*calcanhar de Aquiles*” deste programa (A.M.V. Pereira, 2010).

O enquadramento teórico da nossa investigação mostra que a ACH é entendida por diversos autores (cf., por exemplo, Barbosa, 2009; C.F. Carvalho, 2010; Leite, 2012; Lima, 2012; Morgado & Tomaz, 2009; I.C. Pereira, 2010; Santos, 2012) enquanto mais-valia para a qualidade do currículo, das instituições educativas, dos seus profissionais e dos alunos, parecendo permanecer de difícil concretização nas escolas do nosso país.

No caso concreto desta investigação, centrámo-nos nas possibilidades de ACH no 1.º CEB no quadro do ensino de inglês, procurando perceber qual era o entendimento dos docentes desta LE relativamente à relevância da ACH no processo de ensino e aprendizagem de inglês e no desenvolvimento global da criança, bem como sobre o papel que poderiam desempenhar na concretização da ACH, como profissionais especializados e direta e profundamente implicados na gestão curricular do 1.º CEB.

O facto de termos aplicado critérios para avaliar o nosso problema de investigação (cf. MacMillan & Schumaker, 2001; Tuckman, 2005) aquando da definição da nossa questão de investigação parece-nos ter facilitado a sua explicitação e a de todo o desenho metodológico na construção do conhecimento específico sobre a ACH. Procurámos aplicar esses critérios à presente investigação da seguinte forma:

1. *Clareza*. Procurámos assegurar a clareza do nosso problema de investigação através de uma pergunta que julgamos ser inequívoca, que é curta e que explicita os objetivos da investigação;
2. *Praticabilidade*. As funções profissionais que a investigadora desempenhava permitiram-lhe aceder facilmente aos recursos necessários para desenvolver a sua investigação, bem como acompanhar o grupo de professores da AEC de inglês durante um período de tempo significativo (um ano letivo) para garantir uma adequada recolha de dados. Para além disso, entendemos que a metodologia escolhida (estudo de caso) é a apropriada aos nossos objetivos e ao contexto específico em que decorre. Consideramos, ainda, que esta investigação reúne as condições necessárias para garantir a obtenção de uma (ou várias) resposta(s) para a nossa questão de partida;
3. *Amplitude crítica*. Trata-se de um problema com um alcance a nível nacional, visto que o ensino de inglês nos primeiros anos de escolaridade é uma medida implementada na totalidade das escolas do nosso país (atualmente enquanto disciplina nos 3.º e 4.º anos de escolaridade e mantendo-se como uma das ofertas do Programa AEC nos 1.º e 2.º anos e a possibilidade de integrar a Oferta Complementar) e que trouxe consigo novas necessidades e acentuou outras já anteriormente detetadas. Independentemente de se tratar do ensino de inglês como AEC ou como disciplina, julgamos que se mantem a

necessidade de aprofundarmos o estudo sobre a ACH, de percebermos se existe essa articulação e como se pode realizar;

4. *Interesse*. O interesse da investigadora neste estudo é acadêmico (alimentado pela vasta bibliografia que tem consultado sobre o ensino de línguas no 1.º CEB), profissional (resultante da sua experiência como professora e coordenadora pedagógica das AEC desde 2006) e, naturalmente, pessoal, visto que aquilo que experienciamos e em que nos envolvemos nos faz refletir sobre essas ações, tendo essa reflexão conduzido à vontade de construir conhecimento sobre a ACH no quadro do ensino de inglês. Por outras palavras, esta investigação levou a um aprofundamento do conhecimento sobre o trabalho dos professores em prol da ACH que teve resultados diretos e indiretos no desenvolvimento profissional da investigadora. Neste sentido, Flick (2005, p. 49) realça que as decisões que conduzem à definição do problema dependem, em grande medida, dos interesses do investigador e do seu envolvimento em determinado contexto;
5. *Valor teórico*. O problema de investigação visa construir conhecimento sobre uma realidade ainda pouco conhecida através dos estudos existentes e, daí, o seu carácter exploratório. Efetivamente, é reconhecida (cf. Barbosa, 2010; Bravo, 2010; Cardoso, Carugati, Lacerda & Fidalgo, 2018; Cardoso, Martins & Silva, 2016; Costa, 2016; Cruz, 2012; Favinha & Charréu, 2012; Figueira, 2011; Lima, 2012; Macedo, 2014; Machado & Cruz, 2014; Montenegro, 2010; Morais, 2013; Mouraz, Vale & Martins, 2012; I.C. Pereira, 2010) a necessidade de serem desenvolvidas investigações sobre a ACH e o ensino de línguas nos primeiros anos de escolaridade;
6. *Valor prático*. Entendemos que as respostas que este estudo pode proporcionar poderão contribuir para um maior conhecimento sobre práticas pedagógicas e formativas em educação e, portanto, que há interesse nos seus resultados. Para além disso, trata-se de uma problemática gerível, ou seja que nem é demasiado ampla (por, por

exemplo, carecer de mais recursos do que aqueles que a investigadora possui ou que exija uma calendarização que muito dificilmente poderá ser implementada), nem demasiado reduzida que não permita satisfazer as exigências que levam a que tenha lugar.

Em consonância com esse problema de investigação, definimos um objetivo geral – Compreender de que forma o trabalho colaborativo entre professores de inglês e generalistas no 1.º CEB promove a ACH – que se subdividiu em quatro, nomeadamente:

- Identificar concepções de professores de inglês e generalistas sobre a ACH;
- Identificar ações percebidas como colaborativas pelos professores de inglês;
- Identificar concepções sobre o trabalho colaborativo e a sua relação com a ACH no 1.º CEB.
- Identificar constrangimentos e desafios às práticas de ACH, na perspetiva dos docentes, no 1.º CEB.

A explicitação destes objetivos foi essencial para orientar a nossa investigação, condicionando as nossas opções, por exemplo, em termos da seleção e aplicação dos instrumentos de recolha de dados, conforme nos pareciam ser mais eficazes para acedermos ao que os professores de inglês pensavam sobre a ACH, o trabalho colaborativo e os efeitos do trabalho colaborativo sobre essa mesma articulação.

Importa realçar que, tratando-se de uma investigação qualitativa, as questões e os objetivos de investigação foram sendo redefinidos à medida que o nosso estudo se desenrolava. O projeto inicial, cujo título era “A articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: contributos de uma comunidade de professores de inglês”, tinha cinco grandes objetivos, nomeadamente: identificar

dificuldades à integração do inglês como AEC no currículo do 1.º CEB; identificar e caracterizar as dinâmicas de trabalho colaborativo entre os vários intervenientes educativos em prol de uma maior articulação horizontal e vertical; perceber se a ação da comunidade de prática contribuiria para um maior profissionalismo interativo dos professores de inglês; identificar formas e repercussões da articulação no ensino do inglês nos 1.º e 2.º CEB e identificar e caracterizar medidas que contribuíssem para a aquisição da competência plurilingue e intercultural por parte dos alunos a partir do 1.º CEB.

As mudanças no desenho metodológico desta investigação deveram-se a dois grandes fatores. O primeiro foi o maior conhecimento da investigadora sobre as temáticas em estudo, o que conduziu à sua maior consciencialização da necessidade de limitar e especificar o objeto de análise para garantir o aprofundamento da investigação. Desta forma, redefinimos as questões e os objetivos de investigação, centrando-os sobre as perceções dos professores de inglês relativamente à ACH, limitámos esta análise ao 1.º CEB e relacionámos a ACH com formas de trabalho docente colaborativas.

Também as condições que encontrámos no terreno conduziram à necessidade de efetuarmos ajustes à calendarização inicial de recolha de dados. Devido ao atraso no processo de recrutamento dos professores de inglês no ano em análise, o acompanhamento dos professores de inglês em momentos formativos só veio a ocorrer após o início do ano letivo e não antes, conforme estava previsto. Ainda sobre este segundo fator, salientamos que as anunciadas mudanças na legislação então em vigor para o 1.º CEB (*Despacho n.º 8683/2011*, de 28 de junho) e a necessidade de existirem condições idênticas, ou pelo menos semelhantes, entre o início e o final do processo de recolha de dados nos levaram a redefinir e a limitar o processo de recolha de dados a um ano letivo.

A nossa investigação assumiu, portanto, a imagem de funil a que Ludke & André (1986) fazem alusão. Segundo estas autoras, *“no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que, no final se tornam mais directos e específicos”*, visto que *“o pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve”* (idem, p. 13).

Após estas breves considerações sobre o problema que conduziu à presente investigação e aos objetivos que a orientaram, importa, agora, apresentar o percurso da investigação, sobretudo empírica, e justificar as opções tomadas.

3.2. Posicionamento paradigmático

O nosso estudo integra-se no paradigma interpretativo, também designado por construtivista, hermenêutico ou fenomenológico (cf. Morgado, 2012, p. 17), o que permite que seja tratada uma questão de investigação concreta num contexto específico (neste caso, o do 1.º CEB), tendo em vista a melhoria e o desenvolvimento das práticas docentes. Para tal, procurámos interpretar o significado das perceções dos participantes do estudo (os professores de inglês) sobre as suas ações e comportamentos nos contextos sociais em que aconteciam (cf., por exemplo, Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1994; Sousa & Baptista, 2011).

O paradigma interpretativo traduz uma perspetiva marcada, em primeiro lugar, pela crença na importância do conhecimento subjetivo e do papel central do investigador na construção desse conhecimento, o que o torna particularmente valioso nas investigações dos fenómenos educativos (como é o caso), fenómenos esses que se caracterizam pela relação polissémica entre o que se observa e o seu sentido (cf. Pérez Gómez, 1995).

Em segundo lugar, o paradigma interpretativo valoriza o carácter social da realidade e percebe-a como resultado de um conjunto de mudanças em função da *“interação das disposições internas dos indivíduos e das forças externas”* (Goodman, 2001, p.60), também como ocorre nos fenómenos educativos e, portanto, adequa-se a este tipo de investigações.

Morgado (2012, p.18) identifica dois grandes interesses que guiam o paradigma interpretativo, um interesse prático e um interesse emancipatório.

Julgamos que estas duas vertentes também se verificam no nosso estudo, visto que os nossos objetivos se direcionam no sentido da compreensão do fenómeno educativo da ACH para apresentarmos algumas propostas de melhoria para futuro.

A metodologia de investigação adotada no nosso estudo é mista (cf. Morais & Neves, 2007), visto que os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise utilizados são característicos das abordagens qualitativa e quantitativa. De facto, se, por exemplo, nos questionários aplicados há uma clara vertente quantitativa (apesar de algumas questões abertas), a informação obtida através das entrevistas é obviamente qualitativa e o mesmo acontecerá com a análise estatística (quantitativa) e a análise de conteúdo (qualitativa). Assumimos, portanto, uma posição eclética (cf. Sousa, 2005), aliás em uníssono com aquela que tem sido a postura da maioria dos investigadores em educação, que consideram produtivo ultrapassar a tradicional oposição qualitativa - quantitativa.

No entanto, e até devido às características do estudo de caso, entre as quais destacamos o papel central da investigadora na recolha de dados e o facto de estes serem predominantemente descritivos e recolhidos no contexto em que ocorrem, facilmente compreendemos que esta se trata de uma investigação que pende mais para uma abordagem qualitativa, sem que isso signifique uma rutura com a quantitativa (cf. Serrano, 2004).

Parece-nos, igualmente, que a prevalência da abordagem qualitativa na nossa investigação está espelhada na ordem pela qual os instrumentos de recolha de dados são aplicados, parecendo ter sido reservada à análise quantitativa o “*desbravar do campo e apoio na identificação de assuntos (temas)*” para garantirmos, então, “*uma análise qualitativa mais focalizada*” (Gonçalves, 2012, p.86, citando Fox, 1987).

Uma vez definido o paradigma e especificada a forma como este enquadra o problema desta investigação, centrar-nos-emos, agora, na justificação da tipologia do estudo.

3.3. Estudo de caso

3.3.1. Caracterização do estudo de caso

O estudo de caso é uma abordagem metodológica que investiga “*a contemporary phenomenon (the ‘case’) in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident*” (Yin, 2014, p.16). Decisões, indivíduos, organizações, processos, programas, instituições ou eventos, por exemplo, podem assumir a forma de caso (idem, p.15).

Atendendo às características apontadas por diversos autores (cf. Coutinho, 2011; Freixo, 2018; Morgado, 2012; Stake, 2010; Yin, 2014, entre outros), podemos afirmar que a nossa investigação é um estudo de caso, já que se pretende estudar uma situação particular e real (a ACH) no seu contexto natural (o das práticas docentes, seja nas escolas do 1.º CEB, seja noutros espaços usados para planeamento e concretização das ações) e também porque procura abranger a realidade na sua totalidade, valorizando mais os processos do que os produtos, mais a compreensão e a interpretação, o que confere à investigação um carácter holístico. Para isso, a recolha de dados fez-se a partir de diversas fontes, permitindo a incorporação de dados quantitativos e qualitativos, como desenvolveremos mais adiante.

O processo de ACH é explicitado a partir das conceções quer dos professores de inglês, quer dos professores titulares de turma e é contextualizado no contexto profissional em que decorre (momentos formativos e experiências nas escolas do 1.º CEB). A investigadora debruçou-se sobre as perceções desses professores relativamente às ações que entendem ter desenvolvido em prol da ACH (inclui não apenas dar resposta ao “como”, mas também ao “porquê” e “para quê”) e procurou compreender o que esse fenómeno teve de particular e, simultaneamente, complexo.

Os estudos de caso podem ser classificados em vários tipos, conforme a intenção, o conteúdo, a unidade de análise e os procedimentos adotados em função do objeto de estudo. Em nosso entender, este é um estudo de caso único, comunitário, exploratório, intrínseco e construtivista, conforme passamos a explicitar.

Esta investigação assume a forma de um estudo de caso único (cf. Yin, 2014; Bogdan & Biklen, 1994) porque nos debruçamos sobre uma realidade ou caso. A unidade de estudo é o grupo de 16 professores de inglês no 1.º CEB, inseridos num mesmo contexto organizacional de trabalho, recrutados por uma autarquia e liderados por uma coordenadora. O facto de o seu objeto de estudo ser um determinado grupo específico, uma comunidade de professores de inglês, torna-o um estudo comunitário, conforme designado por Arnal, Rincón & La Torre (1994, pp. 208-209).

Este é, também, um estudo de caso intrínseco (cf. Stake, 2010) porque motivado pelo interesse particular da investigadora sobre uma situação particular - a ACH - como forma de promover o desenvolvimento curricular, particularmente no que respeita ao ensino de LE no 1.º CEB. Esse interesse é, conforme já referimos no ponto 3.1., não apenas de ordem académica, mas também profissional.

De acordo com Yin (2014), os estudos de caso exploratórios são aqueles em que o investigador visa obter conhecimento sobre uma realidade pouco ou deficientemente estudada, o que se aplica a esta investigação. Este estudo de caso permite-nos investigar uma situação pouco estudada, em que uma instituição, neste caso uma Câmara Municipal, desenvolve propostas de formação de professores da AEC de inglês fortemente assentes no apoio mútuo, interajuda e colaboração entre profissionais e em que essas práticas são concretizadas localmente e orientadas para uma maior ACH no 1.º CEB.

Julgamos que a atual diversidade do tipo de oferta no ensino de inglês no 1.º CEB parece justificar, mais do que nunca, investigações que nos proporcionem novos entendimentos sobre como as línguas podem ser integradas no currículo neste nível de ensino e, simultaneamente, sobre a forma como os

professores de inglês poderão corresponder a esta nova mudança. Nesta investigação, focamos a ACH e a sua dependência direta da relação estabelecida entre o professor titular de turma e o professor de inglês, o que nos poderá levar a tirar algumas ilações sobre possíveis formas de organização do trabalho docente neste nível de ensino.

Este estudo de caso é, ainda, construtivista, na medida em que se encara a construção do conhecimento como resultante da interpretação de determinada situação, fenómeno ou contexto por parte do investigador, ou seja, tem um cariz subjetivo (cf. Vaz, 2007, p.212) e a compreensão do “*percurso*”, do “*processo de mudança*” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.102) é construída em relação com os seus atores “*ouvindo-os, mas também confrontando-os com outras perspectivas, com outras possibilidades, outras alternativas*” (idem, p.103).

Por último, esclarecemos que, em nosso entender, apesar de esta investigação ser um estudo de caso, apresenta algumas características de investigação-ação (IA), à semelhança do que sucede noutros estudos (cf., por exemplo, Craveiro, 2007).

As características de IA estão presentes neste estudo, desde logo, pelo facto de se tratar duma investigação que nos remete para processos de mudança relacionados com a ACH em contextos em que as práticas docentes ocorrem (cf. Serrano, 2004), mudança essa que poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos nesses processos.

Para além do já referido, também o facto de se tratar duma investigação assente na análise das perceções dos professores de inglês ao longo do período de um ano letivo levou a que o processo de recolha de dados evidenciasse uma forte relação entre a ação docente e a reflexão crítica.

Consideramos que as perceções dos professores de inglês sobre a ACH não serão alheias às especificidades das suas vivências profissionais. Referimo-nos, concretamente, ao facto de, a par do plano de investigação, ter sido desenvolvido um plano de trabalhos definido pela Câmara Municipal (na qualidade de entidade patronal dos professores de inglês participantes neste

estudo e de entidade promotora do Programa AEC), cujo objetivo comum foi a promoção da ACH a partir de atividades de ensino de inglês.

3.3.2. Atuação da investigadora

Tratando-se esta de uma investigação interpretativa, há que salientar, em primeiro lugar, o duplo papel da investigadora, ou seja, como *“insider”*, envolvida na atividade dos participantes e como *“outsider”*, refletindo sobre essa atividade específica (cf. Rodrigues, 2008, p. 479, citado por Sousa, 2011, p. 61).

As funções que a investigadora já desempenhava enquanto coordenadora pedagógica de inglês e formadora e as relações anteriormente construídas com os participantes do estudo permitiram-lhe assumir o papel de observadora participante, de forma bastante natural, prolongar e aprofundar o contato direto com os participantes desta investigação. De uma forma sucinta, assumimos *“uma postura de aceitação do local e dos seus atores”*, convertemo-nos em alguém que *“está em”*, e que, portanto, *“vive e participa com intensidade esta situação de investigação”* (Gómez, Flores & Jiménez, 1999, p.104, citados por Gonçalves, 2012, p. 95).

Ao invés de ser uma observadora passiva, a investigadora assume *“uma variedade de papéis numa situação de trabalho de campo”* (observadora participante, negociadora, intérprete e comunicadora) e participa *“nas ações que estão a ser investigadas”* (definição de objetivos gerais, seleção e partilha de textos, elaboração e análise de documentação, organização de encontros entre os professores, entre outros), sendo mesmo *“responsável pela tomada de decisões”* no contexto em estudo (Yin, 2014, p. 115).

Ketele & Roegiers (1999, p. 101), a propósito da inevitabilidade da subjetividade do investigador, identificam a existência de *“um preconceito fortemente enraizado”* sobre a qualidade das investigações, particularmente

negativo para as que se desenvolvem no terreno, de que é exemplo o estudo de caso. Não é, naturalmente, essa a nossa posição ou a de outros investigadores que adotam o estudo de caso como metodologia, na medida em que consideramos que o facto de os investigadores atuarem no contexto real em que os fenómenos têm lugar confere um enriquecimento ao estudo. Morgado (2012), a esse respeito, reconhece a proximidade do investigador relativamente ao fenómeno observado:

estando os fenómenos humanos e sociais sujeitos a uma determinada intencionalidade não é possível separar o que está a ser investigado do próprio investigador, o que equivale a dizer que o investigador se encontra imerso na realidade social da qual faz parte e alcança o conhecimento em resultado de estímulos externos mas também da sua experiência interior (2012, pp 32-33).

Terá, contudo, de ser uma proximidade marcada pela neutralidade do investigador, para evitar que este distorça ou manipule “os dados de modo a servir os seus próprios interesses, perspectivas particulares ou preconceitos ou de forma a chegar a resultados predeterminados” (Rodrigues, 2008, p. 440, citado por Sousa, 2011, pp. 50-51). Neste sentido, procurámos despir-nos dos nossos pré-conceitos, questionando para procurar, tanto quanto possível, a essência da realidade em estudo.

3.4. Caracterização do contexto do estudo

A presente investigação decorreu num concelho do sul de Portugal. No ano letivo em que o estudo foi efetuado (2012/2013) havia 25 escolas de 1.º CEB (das quais 10 localizadas em zonas rurais), distribuídas por quatro agrupamentos de escolas.

A autarquia, neste concelho, foi entidade promotora das AEC (que adiante passaremos a designar como Programa) desde 2006, tendo, ainda, assegurado o programa de generalização do ensino de inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, implementado pelo Ministério da Educação e Ciência em 2005. O município garantia a totalidade da oferta destas atividades nas escolas de 1.º CEB.

De acordo com os dados disponibilizados pelo município e agrupamentos de escolas do concelho em que realizámos o estudo, relativamente ao ano letivo de 2012/2013, foram formadas 99 turmas de 1.º CEB para 2085 crianças que frequentavam as AEC.

Para corresponder às necessidades existentes, a autarquia contratou 70 técnicos (a grande maioria professores), dos quais 61 contratados diretamente pelo município através de contrato a termo certo e os restantes através de entidades parceiras em regime de prestação de serviços.

Nesse ano a oferta educativa incluiu as áreas de Inglês, Música, Atividade Física e Desportiva (incluía natação), Hip-hop, Ensino Experimental de Ciências, Expressão Dramática, Jogos Matemáticos, Oficina de Oralidades, Língua Gestual Portuguesa e ofertas específicas para alunos com necessidades educativas especiais. De acordo com o *Despacho n.º 8683/2011* de 28 de junho (entretanto revogado), as Atividades de Apoio ao Estudo faziam, igualmente, parte das AEC, mas eram da total responsabilidade dos agrupamentos de escolas.

Excetuando a situação específica de Apoio ao Estudo, as restantes áreas eram geridas (de forma total ou em colaboração) pela autarquia. Enquanto a Língua Gestual Portuguesa, a Expressão Dramática e as ofertas específicas para alunos com necessidades educativas especiais eram coordenadas por outras 5 entidades, a restante oferta era totalmente coordenada pelo município (com a colaboração dos agrupamentos de escolas, como entidades parceiras).

Em termos organizativos, a legislação então em vigor (*Despacho n.º 8683/2011* de 28 de junho) estipulava o máximo de 90 minutos diários de AEC e 10 horas semanais. De acordo com essas orientações, foram criados horários no concelho com 2 horas flexibilizadas por semana, ou seja, em que as AEC

ocupavam tempos entre as 15:45 e as 16:30 ou entre as 16:45 e as 17:30 e outros sempre no início ou final dos períodos (início da manhã ou tarde ou final da manhã).

Em 2012/2013, foram afetos 16 profissionais para assegurarem a AEC de inglês. O município entendeu que deveria atribuir horas não letivas a estes profissionais, segundo um critério de proporcionalidade, o que correspondeu a um acréscimo semanal de 2 ou 3 horas semanais para esse efeito. Verificou-se, ainda, a existência de alguns casos em que permanecia mais do que um professor de inglês em sala de aula, com vista ao reforço pedagógico de alguns alunos, cuja avaliação tinha conduzido a autarquia e os agrupamentos de escolas a detetar esta necessidade e a procurar corresponder com um ensino mais individualizado.

Os horários semanais dos professores de inglês resultantes da aplicação das medidas já referidas foram os que constam na Tabela 4:

Tabela 4: Horário semanal dos professores da AEC de inglês.

Horários semanais	Nº de professores
21 horas	3
20 horas	4
18 horas	8
15 horas	1

De acordo com os relatórios de monitorização do Programa AEC, elaborados em 2011 e 2012 pela Divisão de Educação desta autarquia e aos quais acedemos, a flexibilização de horários foi muito importante para melhorar as condições de trabalho dos docentes das AEC, permitindo uma redução do número de profissionais necessários e um aumento do número de horas de trabalho desses professores, o que terá contribuído para a estabilidade desse grupo de trabalho.

O facto de a quase totalidade (excetua-se um professor) dos professores contratados pela autarquia para assegurarem, no ano letivo 2012/2013, a AEC de inglês já ter integrado este grupo, em pelo menos três anos letivos distintos (cf. Anexo 23- Quadro-resumo da formação, experiência e horário dos professores de inglês) é um aspeto que nos parece relevante para caracterizar o contexto do estudo, na medida em que já havia um histórico de partilha de reflexão e reformulação conjunta de práticas docentes entre os participantes nesta investigação, antes de ela ocorrer. Exemplo disso mesmo foi a discussão gerada em anos letivos anteriores sobre a necessidade de redefinição do trabalho do professor de inglês em prol de uma maior articulação curricular.

De acordo com a avaliação SWOT do Programa no ano letivo anterior, apresentada em relatório pela Divisão de Educação e Ação Social desta autarquia, um dos pontos fracos era a *“dificuldade em desenvolver articulações vertical (entre as AEC e os departamentos curriculares) e horizontal (entre os professores das AEC e professores titulares)”*, identificando como oportunidades a *“maior interligação entre as AEC e a atividade letiva”* e a *“criação de instrumentos que facilit[ass]em a articulação curricular”* o que, em nosso entender, criou condições muito favoráveis ao desenvolvimento deste estudo.

A forma como o município se organizou para ultrapassar a dificuldade de articulação curricular foi delinear uma estratégia de capacitação dos professores de inglês para trabalharem com o professor titular de turma de uma forma (curricularmente) mais informada e colaborativa. Essa estratégia contemplou momentos de formação dos professores de inglês, o incentivo e criação de condições para a partilha de recursos e experiências entre os elementos da equipa, o acompanhamento do processo de planeamento curricular e de aulas, pela coordenação, bem como a promoção de momentos de reflexão sobre a evolução das práticas. Uma maior explicitação dessa estratégia será feita no ponto seguinte, através da apresentação do plano de intervenção. Esta estratégia e respetivo plano de intervenção constituem a base para o estudo de caso realizado.

3.5. Plano de intervenção

A descrição do plano de intervenção parece-nos necessária para caracterizarmos este estudo de caso por considerarmos que a posição privilegiada da investigadora e, simultaneamente, coordenadora e formadora, enriqueceu todo o processo da investigação, o qual nasce dessa intervenção com os professores de inglês participantes neste estudo em prol de uma maior ACH, a partir do ensino de inglês no 1.º CEB.

Esta posição da investigadora garantiu condições favoráveis ao desenvolvimento da investigação, nomeadamente em termos de um acompanhamento muito próximo e contínuo deste grupo de professores da AEC de inglês, o que facilitou a recolha de elementos sobre o trabalho colaborativo e as práticas de ACH (neste caso, entre o professor titular de turma e o professor de inglês).

Esta intervenção tem um carácter profundamente experiencial, mesmo nos momentos formativos. Os professores que refletem sobre a ACH e que participam neste estudo são os mesmos que vão testando formas de desenvolvê-la. Neste sentido, a construção do conhecimento não é exterior ao sujeito, pressupondo antes a sua intervenção direta sobre o objeto, neste caso, a articulação curricular (cf. Oliveira, 1997, p. 93; Martins, 2008, p. 200).

O plano de intervenção tem uma natureza simultaneamente reflexiva, colaborativa e prática. É reflexiva porque desenvolvido a partir do questionamento sistemático e contínuo das conceções e práticas dos professores de inglês; colaborativa porque se concretiza através do trabalho desenvolvido por uma equipa de professores e apoiada por uma equipa de coordenação (coordenador geral e coordenadores pedagógicos por AEC específica) que procura garantir condições para que esse trabalho colaborativo ocorra e floresça; e prática porque implica ações concretas em determinados cenários do processo de ensino de inglês.

O plano de intervenção decorreu em 9 fases (organizadas por ações distintas e complementares, umas sequenciais e outras em simultâneo), durante um ano letivo, entre setembro de 2012 e junho de 2013, conforme apresentado na Tabela 5:

Tabela 5: Plano de intervenção.

Fase	Momentos	Objetivos
1 - Preparação da intervenção.	I reunião geral de professores (12-9-12) Apresentação de documentos e discussão em grande grupo.	- Estabelecer o 1.º contato entre todos os professores do grupo de inglês AEC (participantes do estudo); - Definir a organização do trabalho conjunto nesse ano letivo.
Fase 2 - Criação de condições para a partilha e apoio mútuo.	out. 2012 Criação do espaço “Centro de Recursos” e de uma pasta na Dropbox- “Primary Teacher Box”. Troca de emails.	- Incentivar a criação e facilitar a partilha de recursos pedagógicos.
Fase 3 - Planeamento em pequeno e grande grupo.	out. 2012 Momentos de reunião em grupo (4 grupos), primeiro entre colegas e depois com a coordenadora. Troca de emails. out- jun 2012 Reuniões gerais de professores e workshops.	-Promover a análise e apresentação de propostas de planificação concelhia; - Favorecer o planeamento e o desenvolvimento de ações conjuntas com o envolvimento de todos os professores de inglês.
Fase 4 - Formação (planeada).	1.º workshop (20-10-12)	1.º workshop - Criar um ambiente de confiança e partilha; - Promover a discussão sobre crenças e práticas docentes; - Desenvolver o sentimento de grupo; - Diagnosticar interesses e necessidades individuais e de grupo para adequar a

Fase	Momentos	Objetivos
	<p>2.º workshop (20-12-12)</p> <p>Alternância entre momentos expositivos e momentos de trabalho prático a realizar ora individualmente, ora em grupos de quatro elementos. Discussão em grande grupo. Consolidação do conhecimento após os 2 workshops (através de orientações bibliográficas, enviadas por e-mail).</p>	<p>estratégia formativa.</p> <p>-Desenvolver estratégias de aprendizagem colaborativa (projetos e planificação).</p> <p>2.º workshop</p> <p>-Desenvolver estratégias de aprendizagem colaborativa (projetos e atividades).</p> <p>-Implementar estratégias de supervisão entre pares (“critical friend”).</p> <p>- Incentivar à reflexão sobre o papel de cada professor no desenvolvimento dos alunos;</p> <p>- Promover um maior conhecimento sobre o ensino de línguas (resultados de aprendizagem), o trabalho colaborativo docente e a articulação curricular.</p>
Fase 5- Aulas assistidas	<p>nov. 2012 – mai. 2013</p> <p>Aulas assistidas:</p> <p>-pela coordenação (analisaram-se as reflexões dos planos de aula);</p> <p>- entre colegas (discussão em grande grupo sobre benefícios e aspetos a melhorar).</p>	<p>-Promover a partilha de conhecimentos e práticas entre os membros;</p> <p>-Conhecer práticas de ACH em sala de aula;</p> <p>-Compreender as escolhas dos professores de inglês no âmbito da ACH enquanto processo em desenvolvimento.</p>
Fase 6- Formação (solicitada pelos docentes) e criação de condições para o desenvolvimento de atividades conjuntas	<p>jan. 2013</p> <p>3.º workshop Castles: boxes of imagination</p> <p>(seguiu-se-lhe a conceção e utilização de um kit pedagógico e sessões informativas/formativas nas escolas sobre o projeto “King Arthur and his little knights in ...”.</p> <p>mar. 2013</p> <p>4.º workshop Utilização de quadros interativos em contexto educativo.</p>	<p>3.º workshop</p> <p>- Desenvolver competências em expressão plástica;</p> <p>- Consolidar o espírito de entreajuda e de identificação com os projetos conjuntos;</p> <p>- Construir recursos para o projeto “King Arthur and his little knights in ...”.</p> <p>4.º workshop</p> <p>- Contribuir para uma maior proximidade entre professores de inglês e professores titulares de turma;</p>

Fase	Momentos	Objetivos
		- Dotar os professores de inglês de competências (utilização dos quadros interativos) para melhorarem as suas práticas e inovar.
Fase 7- Atividades conjuntas	jan- jun 2013 Atividades em Plano de Atividades, "Penfriends", "Spider Game: the English Web", "King Arthur and his little knights in ...", projetos propostos pelos professores e "Festa das AEC".	- Qualificar o ensino de inglês; - Contribuir para favorecer o desenvolvimento de atividades de ensino de inglês contextualizadas, lúdicas e diversificadas; - Contribuir para a participação de todos os docentes na concretização de projetos comuns.
Fase 8 – Divulgação do trabalho desenvolvido.	jan - jun. 2013 Aprendi/ vou aprender mar. - jun. 2013 Newsletter AEC- "Aprender é Connosco".	- Facilitar o acompanhamento das aprendizagens dos alunos em inglês pelos encarregados de educação; - Contribuir para um maior (re)conhecimento por parte dos encarregados de educação sobre o trabalho desenvolvido pelos professores da AEC de inglês (dentro e fora da sala de aula).
Fase 9- Reflexão individual	jun. 2013	- Promover a reflexão (crítica) dos professores de inglês sobre a sua ação docente e a da equipa.

Este plano de intervenção resultou quer de um planeamento inicial da coordenação da AEC de inglês, quer da forma como o trabalho ia sendo desenvolvido pelos professores, conduzindo à integração de ações que inicialmente não estavam previstas e que foram sugeridas pelos professores de inglês, como, por exemplo, a partilha online de uma pasta com recursos pedagógicos ou a assistência de aulas entre colegas.

Mesmo os aspetos planeados pela autarquia (cf. fase 1 da Tabela 5) resultaram da reflexão destes docentes, isto porque a grande maioria dos docentes tinha transitado do ano letivo anterior. Conforme já referimos anteriormente, 15 dos 16 participantes já haviam integrado, entre 3 a 7 anos, o grupo de professores da AEC de inglês deste concelho. Este aspeto também concorre para a singularidade deste estudo, na medida em que quem contribui

para que a mudança ocorra (professores de inglês) foi quem sentiu e identificou essa necessidade.

Passamos, agora, a descrever as ações desenvolvidas nas várias fases que integram este plano de ação com o intuito de conseguirmos “*ênfatiza[r] os episódios significativos, a sequencialidade dos acontecimentos em contexto, a totalidade do indivíduo*” (Stake, 2010, p.11), neste caso concreto, dos professores de inglês para melhor compreendermos o que pensam sobre a ACH.

Durante estas nove fases, nomeadamente, a preparação da intervenção; a criação de condições para a partilha e apoio mútuo; o planeamento em pequeno e grande grupo; a formação (planeada); as aulas assistidas; a formação (solicitada) e a criação de condições para o desenvolvimento de atividades conjuntas; as atividades conjuntas; a divulgação do trabalho realizado e a reflexão individual, teve lugar um tempo de escuta dos professores, dos seus saberes, das suas experiências e de confronto com perspectivas alternativas (cf. Oliveira-Formosinho, 2002), daí resultando a definição conjunta de ações concretas para garantir esses resultados.

A preparação da intervenção teve lugar na primeira reunião geral de professores, durante a qual a coordenadora apresentou a proposta de organização do trabalho a desenvolver nesse ano letivo. O planeamento desse trabalho foi negociado com os professores (ações, calendarização, documentos, etc.).

Dos 16 professores presentes, 14 haviam integrado a equipa no ano transato (ao longo da investigação, o professor que integrava este grupo pela primeira vez foi substituído por outro com uma experiência de trabalho no grupo superior a três anos) e defendido a necessidade de serem desenvolvidos esforços no sentido de uma maior articulação do inglês no currículo por entenderem que isso favoreceria o desenvolvimento global dos alunos e valorizaria o seu papel docente junto dos professores titulares de turma, dos encarregados de educação e restante comunidade educativa.

Durante a referida reunião, a coordenadora entregou o documento “Melhoria contínua da Atividade de inglês: linhas de ação para 2012/2013” (cf.

Anexo 22.1.- Linhas de ação 2012/2013), com vista a enquadrar a ACH no contexto legislativo, científico e prático e contribuir para clarificar conceitos.

Foi também esse o momento escolhido para a apresentação da investigação, nomeadamente dos seus propósitos e para solicitar autorização para a recolha de dados, disponibilizando, ainda, um questionário, cujo preenchimento e entrega veio a ocorrer posteriormente.

Numa segunda fase, foram criadas as condições para a partilha e o apoio mútuo no seio da equipa de trabalho, nomeadamente, através da renovação de um espaço do município que passou a denominar-se “Centro de Recursos”, onde estava disponível um vasto leque de recursos pedagógicos (produzidos, em anos anteriores, pelos professores de inglês ou adquiridos pela autarquia) e que passou a ser um local para encontro.

Outra das ações que resultou da reflexão dos professores de inglês sobre formas eficazes de promoverem a partilha e facilitarem o trabalho foi a criação (por uma das docentes) e organização de uma pasta, acessível a todos online, designada “Primary Teacher Box”. Todos os professores de inglês assumiram o compromisso de contribuir para a diversidade e qualidade dos recursos aí disponíveis.

No caso da planificação concelhia, os professores de inglês foram organizados em 4 grupos, cada um responsável por um dos quatro anos de escolaridade. Essa organização foi feita de acordo com os horários dos professores de inglês (quem tinha mais turmas do 1.º ano iria trabalhar a planificação do 1.º ano de escolaridade e assim sucessivamente).

Já na terceira fase, a reformulação da planificação concelhia (modelo geral e comum a todos os professores de inglês e depois adaptado a cada turma), conforme Anexo 20.1.- Planificação concelhia, envolveu um processo muito complexo, que passou pela análise dos programas de 1.º CEB pelos professores de inglês e pela conceção de uma tabela tema - ano pela coordenação, que depois foi analisada pelos professores titulares e professores de inglês de cada turma e que serviu como ponto de partida para a elaboração das planificações por ano de escolaridade.

Primeiro, os professores de inglês, organizados em quatro pequenos grupos, reuniram-se presencialmente e trocaram emails, depois apresentaram a sua proposta à coordenadora, a qual foi discutida em conjunto, seguindo-se a discussão em grande grupo no 1.º workshop e a sua reformulação final pela coordenadora e envio por email a todos os professores do grupo. A partir desse modelo conjunto, cada professor realizou as necessárias adaptações à sua turma e entregou a planificação final ao professor titular de turma.

Durante o ano letivo, ocorreram 4 workshops de formação. Apesar de partilharem objetivos diretamente relacionados com as práticas diárias destes professores, houve diferenças. Os 2 primeiros workshops foram propostos na 1.ª reunião geral de professores (os restantes resultaram das necessidades sentidas com o desenvolvimento do trabalho docente) e tiveram como um dos seus objetivos contribuir para o sentimento de grupo e para um maior aprofundamento do conhecimento teórico sobre a articulação curricular, o trabalho colaborativo e o ensino de inglês no 1.º CEB, em Portugal.

A Figura 2 sintetiza a organização dos primeiros workshops.

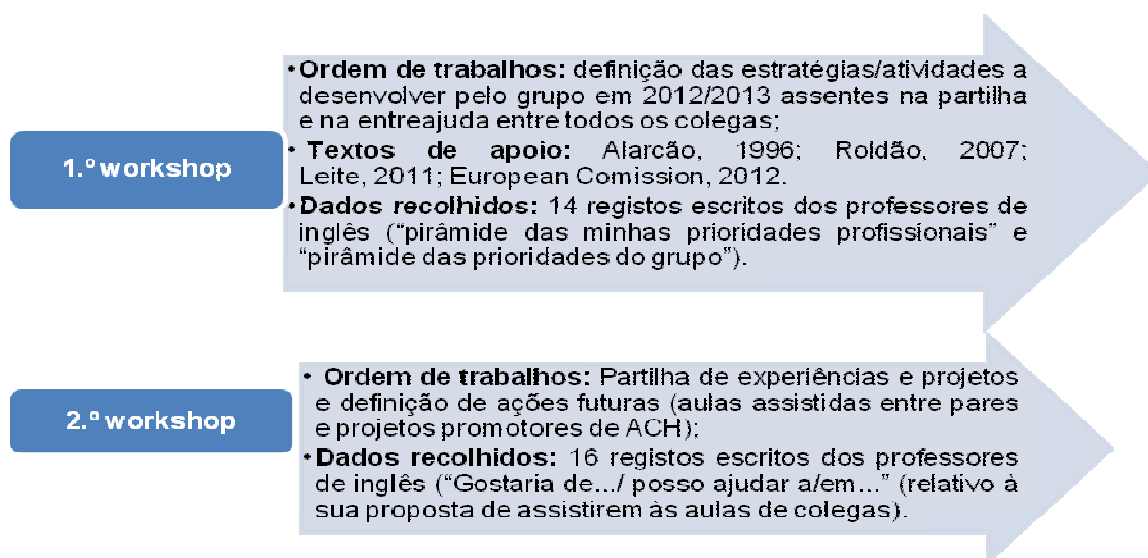


Figura 2: Organização do 1.º e 2.º workshop

O primeiro workshop decorreu numa das escolas, no dia 20-10-2012 e durou 3h30. Os professores foram organizados nos mesmos 4 grupos

anteriormente constituídos para a reelaboração das planificações concelhias e foram disponibilizados vários livros com propostas de interdisciplinaridade e kits individuais dos projetos “Spider Game: the English Web” e “King Arthur and his little knights in...”. De forma sucinta, cada um dos dois projetos assume a forma de jogo, com desafios em língua inglesa adaptados à realidade local. A descrição dos vários momentos deste workshop pode ser consultada no Anexo 17- Notas de campo do 1.º workshop.

O segundo workshop teve lugar no dia 20-12-2012 noutra escola do concelho, também num sábado, com a duração de 7 horas. Esse workshop possibilitou que a proposta de uma das professoras de assistirem a pelo menos uma aula de outro colega, conforme os seus interesses e necessidades, numa lógica de crescimento com o outro, fosse operacionalizada. Esta proposta foi aceite pela equipa de professores de inglês e pelo município que garantiu a substituição dos docentes que iam assistir a essas aulas.

Importa contextualizar a referida proposta, explicando que o município desenvolvia um mecanismo de avaliação de professores que também se baseava em apreciações de aulas (3 aulas por ano letivo). Essas aulas eram observadas pelo coordenador geral e pelo coordenador pedagógico de cada AEC. No final de cada aula, eram discutidos os melhores aspetos e as dificuldades que cada docente ainda revelava. Não havia, contudo, até então, a discussão entre pares.

Este workshop foi também o momento para discussão em grande grupo de propostas de melhoria da qualidade do ensino de inglês no concelho. A maioria dos professores apresentou propostas conjuntas com outros colegas, conforme consta no Anexo 18- Notas de campo do 2.º workshop.

Contextualizando brevemente este processo, esclarecemos que a autarquia procurou adequar o modelo de Avaliação Siadap às funções desenvolvidas pelos docentes e propôs que fosse cada professor a apresentar a sua proposta relativamente a um dos 4 objetivos em que seriam avaliados (os outros 3 eram comuns a todos os professores de inglês).

Após a realização de cada um destes workshops, a formadora/coordenadora enviou, por email, a todos os professores de inglês

alguns textos, nomeadamente “*Ser professor reflexivo*” (Alarcão, 1996b), “*Special Eurobarometer 386. Europeans and their Languages*” (Comissão Europeia, 2012a), “*Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*” (Roldão, 2007) e “*A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*” (Leite, 2012), com o objetivo de promover e consolidar o conhecimento desses docentes sobre o ensino de línguas (resultados de aprendizagem), o trabalho colaborativo docente e a articulação curricular e de incentivar a reflexão dos professores de inglês sobre o seu papel no desenvolvimento dos alunos (cf. Anexo 22.3.- E-mails relativos aos textos de apoio).

A formação incluiu, ainda, a realização de dois outros workshops que não haviam sido planeados inicialmente, mas que foram considerados como necessários pelos professores de inglês, nomeadamente o 3.º workshop “Castles: boxes of imagination” e o 4.º workshop “Utilização de quadros interativos em contexto educativo”, o primeiro em janeiro e o segundo a 20 e 21 de março de 2013.

O workshop “Castles: boxes of imagination” teve como formadoras técnicas superiores da autarquia. O objetivo foi a construção de castelos a partir de caixas (1 por cada professor), que serviriam de enquadramento ao projeto “King Arthur and his little knights” nas escolas. Em simultâneo foram produzidos os recursos (livro, desafios, cavaleiros articulados, etc.) pelo Gabinete de Comunicação da autarquia e com o apoio gráfico de alunos da universidade. O resultado desse trabalho foi um kit pedagógico que acompanhou os professores durante todo o ano letivo. Alguns dos desafios implicaram que o município mobilizasse técnicos especializados para irem às escolas desenvolver algumas sessões, como a designada “Plantas com história”.

O workshop “Utilização de quadros interativos em contexto educativo” foi proposto por uma colega em cujas salas de aula tinham sido instalados quadros interativos. Essa proposta foi acolhida pelos restantes membros do grupo que concordaram com sua pertinência para o melhor desempenho das suas funções docentes. O formador foi um professor titular de turma que disponibilizou um

sábado para explicar a colegas, professores da AEC de inglês e professores titulares de turma, como poderiam utilizar esta ferramenta pedagógica. Tal como as anteriores, tratou-se de uma formação voluntária, não remunerada e com um forte carácter prático.

A fase 5 da intervenção correspondeu à realização de aulas assistidas. A equipa de coordenação assistiu a um total de 48 aulas (3 por cada professor), as quais decorreram entre novembro de 2012 e maio de 2013.

A equipa de coordenação definiu uma calendarização e enviou-a, por email, a todos os docentes para seu conhecimento, bem como o plano de aula, o qual cada professor deveria entregar antes ou no início de cada assistência. No final dos planos de aula (Anexo 9- Modelo de plano de aula) constava um campo designado como “reflexão” que os professores utilizavam para justificar as suas escolhas para aquela aula (tema, estratégias, recursos, etc.) e para contextualizá-la no trabalho que vinham a desenvolver com a turma, fazendo, também, alusão aos progressos e constrangimentos identificados no terreno na preconização da ACH.

Na etapa 7 da intervenção (antecedida pela da formação proposta pelos professores de inglês) foram desenvolvidas atividades conjuntas. Incluímos neste ponto as atividades realizadas pelos professores da AEC de inglês afetos a cada agrupamento de escolas, geralmente com o envolvimento de outros docentes e atividades como os “penfriends” que, por sugestão destes docentes, passou a incluir um postal alusivo em que os alunos trocavam não apenas palavras em inglês, mas também desenhavam imagens do seu património mais próximo e que depois davam a conhecer, quando recebiam os alunos com quem se correspondiam. Também o “Spider Game: the English Web”, um jogo com elementos patrimoniais que se desenvolvia em fases (finais por turma, por escola, por agrupamento e depois concelhia) e o “King Arthur and his little knights in ...”, criado por este grupo para relacionar lendas locais e anglo-saxónicas ou a “Festa das AEC”, uma iniciativa que envolveu todos os professores das AEC e que assumiu a forma de um espetáculo com os alunos para a restante comunidade escolar são exemplos de atividades conjuntas desta equipa.

A fase 8 da intervenção respeita à divulgação do trabalho desenvolvido. No ano letivo 2012/2013 houve uma particular preocupação na divulgação do trabalho desenvolvido, dado que os professores de inglês haviam constatado, por um lado, que os encarregados de educação queriam saber mais sobre o que os seus educandos aprendiam na aula de inglês e, por outro, a sua dificuldade em fazê-lo, por estarem afetos a várias escolas.

A elaboração e disponibilização do modelo “Informação trimestral do seu educando” visou atenuar essa dificuldade e contribuir para uma maior valorização das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Os professores de inglês e a coordenadora elaboraram um modelo comum que poderia ser adequado a cada turma, conforme o desenvolvimento do trabalho. De forma geral, este modelo tinha duas partes: “o seu educando já sabe...” e “o seu educando vai aprender” (referente ao planeamento para o período letivo seguinte).

Para além desta medida, o município criou o blogue “AEC - Aprender é Connosco”, gerido pela coordenadora de inglês. Esse blogue destinava-se a divulgar o trabalho dos professores de todas as AEC desenvolvidas no concelho. Os professores das AEC enviavam à coordenadora propostas de notícias (posteriormente revistas pelo Gabinete de Comunicação) e imagens que fossem dando conta do trabalho desenvolvido trimestralmente.

A última etapa é a que designámos na Tabela 5 como “Reflexão individual”. Os professores de inglês enviaram no final do ano letivo, por email, a sua reflexão sobre o desenvolvimento do seu trabalho individual e em grupo. Apesar de se tratar de um modelo já adotado em anos anteriores, no ano letivo 2012/2013, foi adequado à linha de trabalho desenvolvida. Assim, dois dos aspetos sobre os quais os professores deveriam pronunciar-se eram o trabalho colaborativo e a ACH.

Salientamos a importância de formas de comunicação e de partilha online na monitorização de todo o plano de intervenção já que, e conforme referimos anteriormente, a totalidade destes 16 professores dava aulas em 99 turmas, em 25 escolas diferentes. No mesmo sentido, a troca de emails constituiu a forma de comunicação mais frequente entre o grupo e a coordenadora.

3.6. Fases do estudo e explicitação da recolha de dados

O nosso estudo de caso desenvolveu-se nas três fases identificadas por Nisbet & Watt (1978, citados por Lüdke & André, 1986, pp. 21-23), nomeadamente, a fase exploratória, a fase de recolha de dados e a fase de análise, interpretação e divulgação de resultados.

Na Figura 3 encontra-se representado o esquema organizacional do estudo.

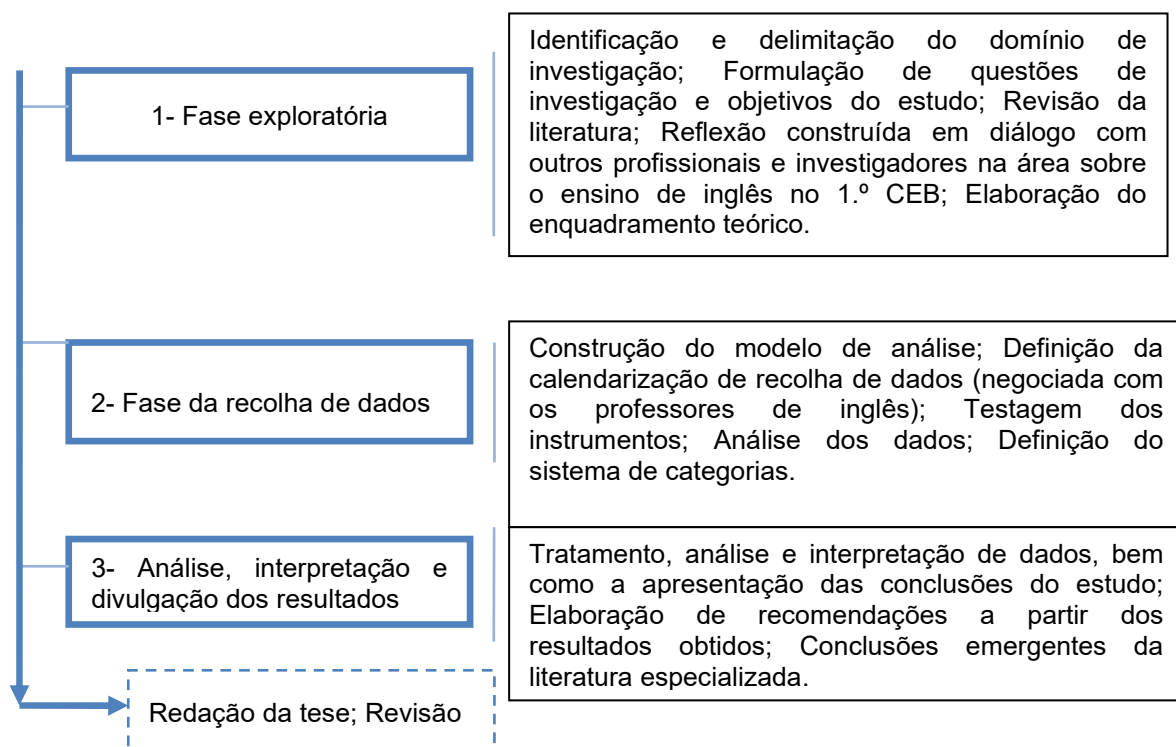


Figura 3: Esquema organizacional do estudo (adaptado de Nisbet & Watt, 1978).

Este capítulo incide sobre a segunda fase do estudo de caso, ou seja, a da recolha de dados. Apresentamos, através da Figura 4, os instrumentos e os dados recolhidos, e analisados, durante esta investigação.

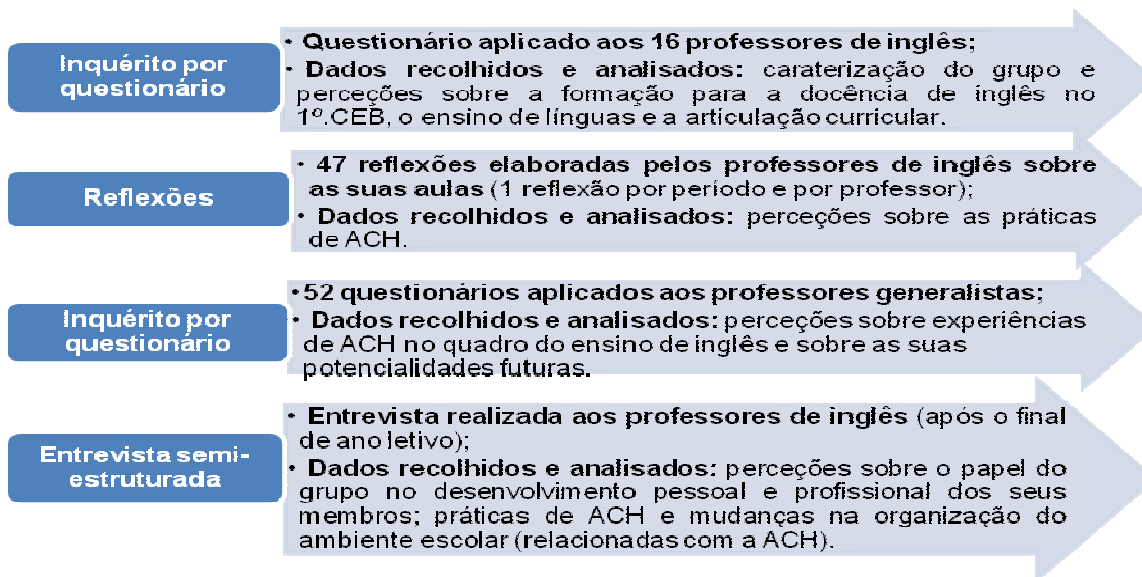


Figura 4: Plano da investigação.

Conforme se pode verificar através da análise da Tabela 6, a recolha de dados decorreu entre setembro de 2012 e agosto de 2013 e incluiu as respostas ao inquérito por questionário, a análise dos documentos elaborados pelos professores das AEC nos workshops organizados no âmbito da sua formação, as notas de campo da investigadora, as reflexões de aula escritas pelos professores de inglês e as entrevistas finais. Esta recolha possibilitou-nos acompanhar a evolução das conceções destes profissionais sobre práticas de trabalho colaborativo e sobre a sua relação com a ACH no 1.º CEB. Apresentamos, então, os vários momentos da recolha de dados, identificando os objetivos da aplicação de cada um dos instrumentos.

Tabela 6: Momentos da recolha de dados

Momentos e calendarização	Instrumentos de recolha	Objetivos
Entre setembro e dezembro de 2012 (dependente do agendamento com os professores da AEC de inglês - aplicação presencial.	Questionário aplicado aos professores de inglês (análise através do SPSS e N-VIVO)	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar os professores da Atividade de inglês do concelho; - Identificar representações sobre a formação para a docência de inglês no 1º ciclo; - Identificar representações sobre o ensino de línguas e a articulação curricular.
Entre novembro de 2012 e maio de 2013 (3 aulas/prof.)	<p>Pesquisa documental (reflexão das aulas assistidas dos professores de inglês)</p> <p>Observação (notas de campo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e caracterizar práticas de ACH, a partir das perceções dos professores; - Perceber eventuais diferenças em momentos temporais distintos.
<p>Workshops (sessões de trabalho presenciais)</p> <p>20-10-2013</p> <p>20-12-2013</p>	<p>Pesquisa documental</p> <p>Observação (notas de campo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar representações sobre o currículo integrado; - Identificar prioridades individuais e de grupo; - Compreender as dinâmicas de grupo (capacidade de diálogo, partilha e negociação). - Caracterizar os professores, através da sua autoanálise, quanto a necessidades e potencialidades do e para o grupo; - Compreender as dinâmicas de grupo (capacidade de diálogo, partilha e colaboração).
Entre junho e julho de 2013	Questionário aplicado aos professores titulares de turma (análise através do SPSS e N-VIVO).	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e caracterizar práticas de ACH, a partir das perceções dos professores; - Verificar o impacto da ação do grupo de professores da AEC de inglês sobre a gestão do currículo no 1.º CEB; - Averiguar potencialidades futuras de ACH.
Entre junho e agosto de 2013.	Entrevista semi-estruturada aplicada aos professores	- Identificar e compreender perceções sobre mudanças

Momentos e calendarização	Instrumentos de recolha	Objetivos
	de inglês (análise através do N-VIVO).	<p>promovidas pelo grupo de professores de inglês com impacto no desenvolvimento pessoal e profissional dos seus membros;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o papel do trabalho colaborativo sobre práticas de ACH; - Identificar e caracterizar práticas individuais de ACH; - Identificar mudanças na organização do ambiente escolar, promovidas pelo professor da AEC de inglês; - Identificar constrangimentos e desafios na construção de um currículo integrado no 1.º CEB.

Para que a recolha de dados fosse possível, garantimos a informação de todos os participantes sobre os propósitos da investigação, que a sua participação era voluntária e que davam o seu consentimento para que tal acontecesse. No ponto 3.8. desenvolveremos, com maior pormenor, a forma como foram salvaguardadas as questões éticas nesta investigação.

3.6.1. Os questionários

A nossa investigação incluiu a elaboração e aplicação de dois questionários: um questionário aos professores de inglês (antecedido por um questionário piloto aplicado a um grupo de professores de inglês de outro concelho) e um outro aos professores titulares de turma.

Quivy & Campenhoudt (1998, p. 189) dizem-nos que o inquérito por questionário é um instrumento adequado para “o conhecimento de uma população enquanto tal - as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões” e que facilita a “análise de

um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão". Foi, de facto, isso o que aconteceu nesta investigação, visto que a informação recolhida a partir dos questionários nos permitiu caracterizar os seus participantes em vários aspetos.

O nosso estudo contemplou dois questionários mistos (Sousa & Baptista, 2011). Ambos incluem uma introdução e um espaço para que o inquirido se identifique, mantendo o seu total anonimato e permitindo possibilidades de comparação com outros dados. Como sabemos, a metodologia do estudo de caso é adaptada à medida que a investigação decorre, em função dos propósitos e das necessidades que vão surgindo, pelo que entendemos pertinente salvaguardar esta possibilidade.

A introdução que consta em cada um dos questionários identifica a área de investigação em curso e a instituição em que decorre, as finalidades do estudo e de cada um dos questionários em particular.

A elaboração dos questionários obedeceu às fases recomendadas por Fox (1981) para garantir a validade destes instrumentos. Assim, em primeiro lugar, registámos os aspetos mais importantes que pretendíamos obter com a nossa investigação, de acordo com os respetivos objetivos e a revisão bibliográfica que havíamos efetuado. Depois, transpusemos esses registos, ainda desorganizados, para um guião e organizámos as questões que nos pareceram mais pertinentes por dimensões de análise.

Seguiu-se-lhe um processo de validação interna por duas especialistas da área, orientadoras desta investigação, que tendo conhecimento prévio da problemática do estudo, bem como, das questões, objetivos e características dos participantes a inquirir, se manifestaram sobre a adequação, clareza e rigor das questões. Finalmente, após a verificação por parte destas especialistas, procedeu-se a um reajuste das questões do inquérito.

A aplicação do questionário dirigido aos professores de inglês foi antecedido pela aplicação de um questionário piloto (ou pré-teste) a que se sucedeu nova reformulação desse instrumento. A testagem do instrumento não foi possível relativamente ao questionário aplicado aos professores titulares de

turma, dadas as alterações na legislação em vigor, as quais levaram à necessidade de aplicarmos esse questionário, de forma imediata, no final do ano letivo.

Apesar dos cuidados na elaboração e aplicação destes questionários, estamos conscientes dos seus aspetos menos positivos, ou seja, “a superficialidade das respostas” e o “caráter relativamente frágil da credibilidade deste tipo de dispositivo” (Quivy & Campenhoudt 1998, pp 189-190). Por isso mesmo, procurámos garantir que a recolha de dados se realizasse a partir duma diversidade de instrumentos.

Passamos, então, a descrever cada um desses dois questionários.

Questionário aplicado aos professores de inglês

Este questionário tem três partes. A parte I - *Dados pessoais e profissionais* visou caracterizar os professores de inglês do concelho em estudo, a parte II - *Formação para a docência de inglês no 1.º CEB* contém diversas questões sobre a formação docente e a parte III possibilitou a recolha de dados sobre as perceções dos professores de inglês relativamente ao ensino de línguas e à ACH e, por isso mesmo, se designa como *Ensino de línguas e articulação curricular*.

Em consonância com esses objetivos, as questões foram organizadas nas dimensões que apresentamos na Tabela 7:

Tabela 7: Dimensões analisadas no questionário aplicado aos professores de inglês.

Instrumentos de recolha	Dimensões (perceções sobre...)
Questionário aplicado aos professores de inglês	A1. Informação pessoal A2. Experiência profissional A3. Satisfação relativamente ao percurso profissional, ao apoio para desenvolver as AEC e à formação. B1. Identificação de problemas da formação de professores para o ensino de inglês no 1º ciclo B2. Caracterização de uma formação com qualidade B3.

Instrumentos de recolha	Dimensões (percepções sobre...)
	<p>Atualização sobre o ensino de línguas B4. Participação em grupos de trabalho/reflexão/intervenção sobre línguas.</p> <p>C1. Vantagens da inserção de línguas no 1.º CEB C2. Medidas no ensino de línguas C3. Entendimento de ACH C4. Ações de promoção da articulação curricular.</p>

Para a elaboração do questionário definitivo aos professores de inglês, elaborou-se um questionário piloto, o qual foi aplicado em julho de 2012 a três professores (totalidade da população) da AEC de inglês de um concelho alentejano, muito próximo do concelho aqui objeto de estudo e cuja entidade promotora era o município, para testarmos o instrumento em relação à sua clareza e dimensão (aspeto gráfico, tipo de linguagem utilizado, grau de dificuldade e duração do seu preenchimento), pertinência (questões adequadas, não invasivas e organizadas numa ordem lógica), objetividade e neutralidade (questões suficientemente abrangentes e que não sugerissem qualquer resposta em particular).

Os resultados da análise do questionário piloto permitiram alterar o questionário destinado aos professores de inglês em relação à sua extensão, clareza e abrangência.

O feedback obtido levou-nos a reduzir o número de questões para que o preenchimento do questionário tivesse uma menor duração (inicialmente havia demorado cerca de 1h40), retirando, para tal, questões redundantes ou que não se centravam na informação que procurávamos recolher. Para além disso, nas perguntas de resposta fechada incluímos a opção “outros” e demos a possibilidade de registo, visto que os participantes nos indicaram que as opções existentes não esgotavam as possibilidades. Verificou-se, ainda, a necessidade de reformularmos algumas questões.

Os questionários finais foram entregues aos professores de inglês (durante a reunião geral de professores), em papel, em setembro de 2012, ficando acordado com estes docentes um outro momento, em função da sua

disponibilidade, para esclarecermos possíveis dúvidas quanto ao seu preenchimento. O espaço escolhido para o preenchimento deste questionário foi o Centro de Recursos das AEC.

Após os necessários esclarecimentos, procurámos reduzir o efeito de halo (cf. Ghiglione & Matalon, 1997) através de um apelo para que os inquiridos procedessem à análise cuidada de cada item e a uma reflexão sobre cada um dos tópicos do questionário em função do seu conhecimento e experiência, após o que os inquiridos preencheram os seus questionários autonomamente.

O questionário inspirou-se no questionário do projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* (Tomaz, Andrade, Espinha, Pinho & Simões, 2010), apesar de termos efectuado diversas alterações para que se adequasse aos propósitos do nosso estudo.

Trata-se de um questionário misto, conforme pode ser verificado através da análise deste instrumento e da grelha dos objetivos (cf. Anexo 3 – Questionário 1; Anexo 4 – Grelha de objetivos do questionário 1). Contém dezoito grandes questões, algumas das quais se subdividem noutros pontos e inclui uma maioria de questões fechadas, mas também sete (ou oito, conforme as opções escolhidas pelos inquiridos) abertas que permitem uma justificação da resposta dada ou um esclarecimento relativamente ao seu entendimento sobre determinado conceito ou ação. Para além disso, e como se pode verificar mediante a análise deste instrumento, as perguntas mais concretas precedem as mais abstratas e complexas, tal como defendem Pardal & Correia (1995, p. 62).

Questionário aplicado aos professores titulares de turma

Este inquérito contém três partes. A parte *I - Dados pessoais e profissionais* destinou-se a caracterizar os professores titulares de turma, a parte *II - Práticas de articulação curricular horizontal* visou identificar e caracterizar práticas de ACH entre o professor titular de turma e o professor de inglês, a partir das

percepções dos professores e a parte *III - Reflexão sobre a articulação curricular horizontal* destinou-se a possibilitar uma maior compreensão sobre a importância da ACH, a identificar eventuais constrangimentos e potencialidades futuras.

As várias questões concorrem para esses objetivos e incidem sobre as dimensões apresentadas na Tabela 8:

Tabela 8: Dimensões analisadas no questionário aplicado aos professores titulares de turma.

Instrumentos de recolha	Dimensões (percepções sobre...)
Questionário aplicado aos professores titulares de turma	<p>A1. Informação pessoal A2. Situação profissional A3. Experiência profissional.</p> <p>B1. Conhecimento da planificação anual de inglês B2. Importância do conhecimento da planificação do professor titular de turma pelo professor da AEC de inglês B3. N.º de temáticas desenvolvidas, em simultâneo, em ACH e identificação das dificuldades B4. Caracterização da articulação desenvolvida.</p> <p>C1. Mais-valias da ACH C2. Constrangimentos na ACH C3. Sugestões para uma ACH futura mais eficaz.</p>

Este questionário foi enviado à totalidade dos professores titulares de turma do concelho em estudo, no final do ano letivo 2012/2013, após ter sido solicitada autorização às direções de agrupamento, conforme já referimos anteriormente.

O texto que enviámos, por e-mail (cf. Anexo 7 – Pedido de aplicação (Questionário 2), às direções dos quatro agrupamentos de escolas deste concelho explicava a urgência da recolha devido aos últimos desenvolvimentos na política educativa portuguesa e particularmente nas AEC com a publicação do *Despacho normativo n.º 7/2013*, de 11 de junho, do *Despacho normativo n.º 7-A/2013*, de 10 de julho, do *Decreto-lei n.º 91/2013*, de 10 de julho e do *Despacho n.º 9265-B/2013*, de 15 de julho.

Na sequência dessas orientações do M.E., procedemos à alteração do plano de recolha de dados (reduzindo a sua duração) para garantir a possibilidade de os objetivos inicialmente propostos serem alcançados. Colocava-se,

efetivamente, a possibilidade de não existirem condições idênticas (ou mesmo semelhantes) no ano letivo seguinte para que essa recolha fosse possível nos termos em que estava a ser desenvolvida.

Face ao exposto, é de realçar a enorme colaboração quer por parte das direções de agrupamento, quer dos professores titulares de turma que preencheram estes questionários (cf. Anexo 5 – Questionário 2), ainda durante o mês de julho, um período em que, como sabemos, poderia ter acarretado algumas dificuldades acrescidas em termos da sua disponibilidade, visto que se trata de um período em que permanecem nas escolas para reuniões, fazer a avaliação dos alunos e preencher a documentação necessária.

O preenchimento deste questionário foi antecedido pelo envio, por e-mail, de alguns esclarecimentos (cf. Anexo 8 – Esclarecimento sobre a aplicação do questionário 2) pela investigadora relativamente ao estudo, aos objetivos do questionário e ao anonimato dos inquiridos. Face ao reduzido tempo disponível para o seu preenchimento e devolução, foi deixada ao critério dos inquiridos a possibilidade de preenchimento em papel (a distribuição foi assegurada pelas direções dos agrupamentos) ou on-line através do suporte Google docs.

3.6.2. As entrevistas

A realização de entrevistas visou permitir-nos compreender se os professores de inglês no 1.º CEB do concelho em que se realizou o nosso estudo consideravam ter desenvolvido um trabalho colaborativo e, caso isso ocorresse, como e quais os seus efeitos na forma como entendiam e desenvolviam a sua ação em prol da ACH. Em conformidade com esses objetivos, foram elaboradas questões para as dimensões identificadas na Tabela 9.

Tabela 9: Dimensões analisadas nas entrevistas.

Instrumentos de recolha	Dimensões (percepções sobre...)
Entrevista semi-estruturada aplicada aos professores de inglês	<p>A1. Influência do trabalho colaborativo nas concepções sobre praticas de ACH: A1.1. Entendimento de trabalho colaborativo A1.2. Impacto do grupo de professores de inglês no desenvolvimento pessoal e profissional dos seus membros e nas práticas de ACH.</p> <p>B1. Conceito de ACH: B1.1. Caraterização de processos de ACH B1.2. Papel da ACH para o desenvolvimento global do aluno.</p> <p>C1. Práticas individuais de ACH: C1.1. consideradas bem sucedidas, em sala de aula C1.2.com impacto na reorganização do ambiente escolar</p> <p>D1. Constrangimentos e desafios na construção de um currículo integrado: D1.1. Relação com a ACH D1.2. Papel das LE no currículo do 1.º CEB D1.3. Finalidades/potencialidades do currículo integrado.</p>

A preparação da entrevista envolveu a elaboração de um guião, organizado em três partes, diretamente interligadas: o enquadramento temático, os objetivos específicos e as questões da entrevista.

Em primeiro lugar, definimos quatro grandes temas agregadores para esta entrevista, nomeadamente, a relação entre o trabalho colaborativo de professores e a sua influência nas concepções sobre práticas de articulação curricular, o conceito de ACH, as práticas de ACH e, ainda, os constrangimentos e desafios que se-lhe colocam. Após a definição desses temas, procedemos à elaboração das questões e dos seus objetivos específicos.

Em todas as entrevistas, a investigadora começou por relembrar os propósitos da investigação e explicar a relevância dos dados recolhidos na entrevista, após o que salientou a importância da colaboração do entrevistado, garantindo o caráter confidencial das informações prestadas e solicitando autorização para realizar o registo áudio da entrevista (cf. Anexo 27 – Consentimento informado), assegurando que o inquirido teria acesso aos resultados do estudo, se o desejasse.

As entrevistas foram realizadas aos dezasseis professores da AEC de inglês no final do ano letivo de 2012/2013, em locais e momentos diversos consoante a disponibilidade dos inquiridos e tiveram a duração de cerca de uma hora, tendo sido gravadas em áudio e depois transcritas.

O modelo aplicado foi o da entrevista semi-estruturada, que, por ser mais flexível, nos possibilitou manter um ambiente mais descontraído com o(a) entrevistado(a) e (re)formular as nossas questões em função do seu discurso. Desta forma, houve diversas situações em que procedemos à introdução de questões “*não com o intuito de desafiar, mas sim de clarificar*” determinado conceito (Bogdan & Biklen, 1994, p. 137), as retirámos (quando nos parecia que o entrevistado já havia dado uma resposta ao desenvolver outra ideia) para confirmarmos dados ou pedir esclarecimentos adicionais, “*numa interação permanente e num questionamento constante à medida que decorre o encontro*” (Morgado, 2012, pp 73-74).

3.6.3. A observação de workshops e de aulas

Como frisam Pardal & Lopes (2011), “*não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador*” (p. 71). Neste sentido, procurámos observar cientificamente, fazendo, como descrito por Vilelas (2009), o uso sistemático dos nossos sentidos, orientados para a captação da realidade que pretendíamos estudar.

Considera-se que a observação pode comportar diferentes modalidades que se relacionam com a estrutura da observação, com a forma de participação, com o número de observadores e com o local da observação (cf. Freixo, 2018; Pardal & Lopes, 2011; Sousa, 2005; Vilelas, 2009). Bogdan & Biklen (1994) defendem uma associação entre a observação participante e a não participante e explicam que deverão ter lugar em função das necessidades e circunstâncias do estudo. Estas duas modalidades estão presentes no nosso estudo, já que

realizámos uma observação participante natural nos workshops e uma observação não-participante em contexto de sala de aula.

A observação efetuada durante os workshops é participante e natural, na medida em que observámos o grupo de professores como um dos seus membros. Nessa qualidade, esclarecemos dúvidas sobre a organização e desenvolvimento do trabalho futuro, partilhámos ideias e identificámos dificuldades e possibilidades. Pelo contrário, a observação realizada em sala de aula é não-participante, visto que tomámos contato, mas não nos integrámos no contexto observado.

A observação efetuada no nosso estudo caracteriza-se, ainda, como não-sistematizada, individual e em campo (cf., por exemplo, Sousa, 2005, p. 112). É individual porque efetuada por um único observador; é uma observação em campo porque se realiza no ambiente natural em que ocorrem os fenómenos que queremos observar e é não-sistematizada porque, apesar de termos os nossos objetivos gerais já definidos, limitámo-nos a ficar atentos aos acontecimentos e efetuámos o seu registo consoante parecia terem pertinência para a investigação que estávamos a conduzir. Não houve condições controladas, nem definimos categorias de análise a-priori.

Sancho (2010, p. 33) diz-nos que podemos classificar o autor da observação como independente ou participante percebido ou participante não percebido. No nosso caso, o autor é participante e percebido porque os professores de inglês tinham conhecimento de que estavam a ser observados e a investigadora foi integrada no contexto observado.

Nesta investigação, a observação visou captar os comportamentos e interações dos elementos da equipa de professores de inglês e do professor de inglês com os seus alunos no momento em que eles se produziam para compreendermos as dinâmicas de grupo (capacidade de diálogo, partilha e colaboração) e eventuais diferenças nas práticas docentes em articulação, em momentos temporais distintos. As dimensões que encontramos nas notas de campo são as que constam na Tabela 10:

Tabela 10: Dimensões analisadas através das notas de campo.

Instrumentos de recolha	Dimensões (percepções sobre...)
<p>Notas de campo relativas ao 1.º e 2.º workshop para e com os professores de inglês.</p> <p>Notas de campo relativas às 48 aulas assistidas (3 por cada um dos professores de inglês).</p>	<p>A1 Interação, partilha e negociação em grupos de trabalho (assuntos discutidos, papéis, manifestações de confiança, colaboração e mutualidade).</p> <p>B1. Entendimento de currículo integrado;</p> <p>C1. Competências e necessidades profissionais C1.1. Necessidades individuais de satisfação profissional C1.2. Prioridades para o grupo de trabalho C1.3. Competências individuais</p> <p>D1. Estratégias de aprendizagem colaborativa.</p> <p>A1. Práticas de ACH (em sala de aula).</p>

Quer no caso da observação participante, quer no caso da observação não participante, foram elaboradas notas de campo (cf. Anexo 16 – Notas de campo das aulas assistidas; Anexo 17 – Notas de campo do 1.º workshop; Anexo 18 – Notas de campo do 2.º workshop), devidamente datadas, e nas quais registámos informações, comportamentos e percepções que julgámos relevantes para a compreensão do nosso objeto de estudo. Desta forma, as notas de campo funcionaram como fio condutor de toda a ação e ajudaram a evitar eventuais “desvios”, pois, tal como nos dizem Bogdan & Biklen (1994, p. 68) “os investigadores qualitativos protegem-se dos seus enviesamentos registando notas de campo detalhadas que incluem reflexões sobre a sua própria subjectividade”.

Todavia, sentimos que quer a observação participante, quer a observação não participante tiveram algumas limitações, nomeadamente no que se refere ao registo e à interpretação das observações (cf. Quivy & Van Campenhoudt, 1998). Dada a nossa identidade plural enquanto investigadora e dinamizadora das sessões, não nos foi possível, nos workshops, tomar notas no momento em que

as ações ocorreram. De forma semelhante, também a conciliação dos papéis de investigadora e coordenadora pedagógica de inglês, levou a que durante as aulas assistidas a investigadora tivesse que preencher uma grelha de observação da aula, conforme definido no plano de intervenção. Assim, e apesar de não ter interferido nas aulas dos professores de inglês, também só foi possível efetuar o registo da sua observação *a-posteriori*.

Perante esta especificidade, realizámos a descrição dos acontecimentos apenas após as observações, o que poderá ter condicionado os dados obtidos (eventualmente eliminando dados importantes para a nossa investigação), visto que, como sabemos, a memória é seletiva.

3.6.4. A análise documental

A análise documental foi outra das técnicas de recolha de dados que utilizámos para tratarmos a informação contida em diversos documentos, com o objetivo de adquirir dados significativos (Afonso, 2005, p. 88) o que, e tal como nos dizem Pardal & Correia (1995, p. 74), “*é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina*”.

Face ao número significativo de documentos a que tivemos acesso durante o nosso estudo, tais como relatórios, atas, planificações, orientações programáticas e fichas de trabalho, apenas para nomear alguns, tivemos que realizar o que Elton (1967, p. 92, citado por Bell, 2010, p. 107) designa como uma “*seleção controlada*” através da aplicação de alguns procedimentos, fazendo “*uma seleção equilibrada, tendo sempre em conta as restrições de tempo*” (Bell, 2010, p. 107).

Bell (2010, pp 104-105) distingue fontes primárias, ou seja, as que surgem durante a investigação, de fontes secundárias, referentes às interpretações que são feitas, a partir das fontes primárias, do que vai ocorrendo. As fontes deliberadas são produzidas deliberadamente para salvaguardar os dados para o

futuro e nisso se opõem às fontes inadvertidas, que são produzidas com uma outra finalidade. Estas últimas constituem o tipo principal de fontes primárias.

A análise documental no nosso estudo baseia-se nalguns documentos já existentes antes do início desta investigação, como é o caso dos relatórios da entidade promotora das AEC e sobre documentos que integravam o plano de intervenção, como aqueles que foram produzidos em momentos formativos ou os planos de aulas (estes últimos, parcialmente sujeitos à análise de conteúdo).

No que respeita às aulas assistidas, esclarecemos que analisámos apenas as reflexões que constam nos planos de aula dos professores, o que correspondeu a um total de 47 reflexões (estavam previstas 3 para cada um dos 16 professores de inglês). A razão que nos levou a essa seleção deveu-se, para além de uma necessária gestão do tempo em função dos objetivos inicialmente definidos, à sua pertinência em termos da identificação e caracterização de práticas de ACH e da compreensão de eventuais diferenças em momentos temporais distintos.

Estas reflexões são uma fonte inadvertida, já que constituem um dos pontos do plano de aula, um modelo que integra o plano de intervenção, no âmbito dos procedimentos instituídos pelo município. Ainda assim, julgamos que as reflexões destes professores espelham as discussões que ocorreram em grupo, durante o estudo, sobre a articulação curricular e o trabalho colaborativo e que nos dão indícios quer de práticas de ACH, quer da sua opinião sobre essas mesmas práticas. As dimensões que procurámos analisar nas reflexões dos professores de inglês são as que constam na Tabela 11:

Tabela 11: Dimensões analisadas nas reflexões dos professores de inglês.

Instrumentos de recolha	Dimensões (percepções sobre...)
Pesquisa documental 47 reflexões elaboradas pelos professores de inglês sobre as suas aulas (1 reflexão por	A1. (Indícios de) Práticas de ACH Intencionalidade articulação de conteúdos articulação com o local organização do ambiente educativo metodologia de trabalho colaboração entre docentes seleção de estratégias e recursos

Instrumentos de recolha	Dimensões (percepções sobre...)
período e por professor).	processos avaliativos produtos. A2. Opinião sobre práticas de ACH: Mais-valias constrangimentos sugestões.

Relativamente aos workshops, foram selecionados dois dos documentos produzidos nesse contexto, nomeadamente o registo escrito das prioridades individuais e do grupo (pirâmide das minhas prioridades profissionais/ pirâmide das prioridades do grupo) e das necessidades e potencialidades individuais (gostaria de.../posso ajudar a/em...).

O primeiro documento que referimos foi produzido no âmbito do plano de intervenção e com o objetivo específico de dar dados ao município sobre eventuais interesses comuns da equipa de trabalho. O registo efetuado pelos professores nesse documento pode ser consultado no Anexo 19.2.- Pirâmide das minhas prioridades profissionais e no Anexo 19.3 – Pirâmide das prioridades do grupo).

O segundo documento analisado, nomeadamente o das necessidades e potencialidades individuais (gostaria de.../posso ajudar a/em...) constitui uma fonte inadvertida, visto que visou a organização de aulas assistidas entre colegas, de acordo com o que cada um entendia que poderia partilhar ou aprender com os restantes. A informação consultada está disponível no Anexo 21.2. – Gostaria de... (registos dos professores) e no Anexo 21.3. - Posso ajudar a/em (registos dos professores).

Esses documentos e a respetiva tabela (cf. Anexo 18 - Notas de campo do 2.º workshop) foram elaborados no plano da formação destes professores, organizada pela entidade promotora, mas não da investigação. Ainda assim, revelaram-se fontes valiosas para o nosso estudo, pois refletem o entendimento dos professores de inglês relativamente às competências e necessidades profissionais individuais e constituem, simultaneamente, estratégias de aprendizagem colaborativa, na medida em que essa aprendizagem resulta de um

processo dinâmico de envolvimento, partilha e construção conjunta realizado por todos os professores de inglês.

Para facilitar a análise destes documentos, definimos (ainda que a-posteriori, pelas razões que já referimos) as suas dimensões (cf. Tabela 12).

Tabela 12: Dimensões analisadas nos documentos elaborados pelos professores nos workshops.

Instrumentos de recolha	Dimensões (perceções sobre...)
<p>Pesquisa documental</p> <p>Documentos elaborados pelos professores de inglês nos 1.º e 2.º workshops</p> <p>1.º workshop: 14 registos escritos - “pirâmide das minhas prioridades profissionais” e “pirâmide das prioridades do grupo”</p> <p>2.º workshop: 16 registos escritos- “Gostaria de.../ posso ajudar a/em...” (relativo à sua proposta de assistirem às aulas de colegas)</p>	<p>A1. Necessidades individuais de satisfação profissional;</p> <p>A2. Prioridades para o grupo de trabalho.</p> <p>A1. Competências e necessidades profissionais individuais;</p> <p>A2. Estratégias de aprendizagem colaborativa.</p>

Após a apresentação e caracterização dos instrumentos de recolha de dados, passamos, agora, a descrever o processo da sua análise.

3.7. Análise de dados

A análise de dados é o processo de identificação e organização sistemática dos dados recolhidos e acumulados ao longo do desenvolvimento da investigação. Pressupõe que se estabeleçam relações entre as partes e que estas sejam relacionadas com o todo, de forma a possibilitar um maior conhecimento sobre o objeto de estudo. Para além disso, a análise de dados desenvolve-se mediante um processo dinâmico de reflexão crítica, através do qual se atribui sentido à informação que é recolhida.

Face à natureza predominantemente qualitativa, ainda que também quantitativa, da informação recolhida, privilegiámos como técnicas de tratamento dos dados: a análise estatística para alguns dos dados obtidos através dos inquéritos por questionário, a análise de conteúdo para analisarmos as entrevistas, as reflexões de aula e alguns dos dados dos questionários e, ainda, a análise documental interna para alguns dos documentos produzidos nos dois primeiros workshops (pirâmides de prioridades e grelha para assistência de aulas entre pares), bem como das notas de campo desses workshops e das aulas assistidas dos professores de inglês.

3.7.1. Análise estatística

A análise estatística é uma técnica de análise de dados indispensável sempre que esses dados são recolhidos através do inquérito por questionário, trazendo diversos benefícios ao nível da clareza da informação e do rigor da análise de dados. De facto, possibilita correlacionar rápida e eficazmente diversas variáveis e apresentar os resultados de uma forma que facilita a sua leitura. Apesar das mais-valias da análise estatística, ela *“não substitui a reflexão teórica prévia [nem] ... a organização e, sobretudo, a interpretação dos dados, assegurando, assim, a coerência e o sentido do conjunto do trabalho”* (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 223).

A análise estatística nesta investigação aplicou-se à maioria dos dados obtidos nos dois questionários, o primeiro dirigido aos professores de inglês e o segundo aos professores titulares de turma. Para tal, recorreremos ao programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), através do qual efetuámos descrições (para conhecermos a média, a moda e a mediana), utilizámos o método de distribuição de frequência e procedemos à análise de correlações.

Dado o tamanho das amostras e a escala, aplicámos e analisámos a correlação Spearman's para percebermos a relação entre dados do questionário

aplicado aos professores de inglês e a correlação de Pearson relativamente ao questionário aplicado aos professores titulares de turma, visto que a amostra era maior (52 questionários).

3.7.2. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de dados qualitativos que permite compreender os documentos para além dos seus significados mais imediatos e evidentes (cf. Bardin, 2008; Quivy & Campenhoudt, 1998; Pardal & Lopes, 2011; Amado, 2014) e que resulta de “*um confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido*” (Guerra, 2006, p. 62), envolvendo, portanto, uma dimensão descritiva e uma dimensão interpretativa.

A dimensão descritiva da análise de conteúdo corresponde à narração do que aconteceu e a dimensão interpretativa resulta do questionamento do investigador sobre o objeto de estudo, oscilando entre o “*rigor da objectividade*” e a “*fecundidade da subjectividade*”, dependente das qualidades de quem analisa os dados (Bardin, 2008, p. 7).

No nosso estudo, procurámos garantir a sistematização e objectividade da análise, seguindo os procedimentos elencados por diversos autores, entre os quais Amado (2014), Bardin (2008) e Vala (1990).

A construção do modelo de análise, incluindo o sistema de categorias, teve por base a revisão bibliográfica efetuada, a realização de uma “*leitura flutuante*” (Bardin, 2008) dos dados e leituras “*atentas e ativas*” (Amado, 2014) do *corpus* documental.

Numa primeira fase, que designamos como de pré-análise, efetuámos o que Bardin (2008, p. 122) denomina de leitura flutuante dos dados recolhidos, para termos uma perceção da totalidade dos dados e seleccionarmos, de entre os dados disponíveis, os que viriam a constituir a fonte de informação a tratar por se

nos apresentarem mais significativos para o nosso estudo, permitindo responder às questões investigativas.

Seguiu-se-lhe um processo de definição das categorias de análise, em que classificámos os dados que considerávamos pertinentes, com vista a dotá-los de sentido, tendo em conta o objeto de estudo.

Na perspetiva de Vala (1990), a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a-priori* ou *a-posteriori* ou ainda através da combinação destes dois processos (1990, p. 111). No presente estudo optámos pela construção de um sistema de categorias misto (cf. Dey, 1993; Tesch, 1990; Vala, 1990) que resultou da combinação dos dois processos, ou seja, partimos de um conjunto de categorias pré-definidas que foram sendo alteradas em função da exploração que íamos fazendo dos vários documentos. Durante todo o processo de categorização, a investigadora adotou uma atitude de questionamento e comparação, o que implicou avanços e retrocessos constantes na definição dessas categorias para assegurarmos a saturação dos dados.

Para garantirmos a qualidade das nossas categorias, regemo-nos por regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (cf. Bardin, 2008, pp. 122-124). Desta forma, procurámos recolher os dados sem deixar de fora qualquer elemento do *corpus* (exaustividade) e garantimos a seleção dos documentos produzidos independentemente da investigação (representatividade), de acordo com os critérios de escolha definidos (homogeneidade) e com a sua relevância para esclarecer o problema de investigação (pertinência).

No entanto, e apesar de concordarmos com a necessidade de as categorias terem que ser suficientemente diferentes para que se evitem sobreposições desnecessárias, partilhamos a posição de L'Écuyer (1990, citado por Leite, 2002), que nos diz o seguinte:

o princípio da exclusividade elimina relações reais entre os elementos do texto; a classificação de um mesmo enunciado simultaneamente em duas categorias

melhora a análise das relações existentes entre os dois elementos do fenómeno estudado; a razão de ser das categorias é juntar o que tem o mesmo sentido, e não as mesmas palavras, frases ou enunciados; a perda de sentido em que se incorre pelo cumprimento do princípio da exclusividade torna difícil vê-lo como um meio de salvaguardar a “objectividade” da análise de conteúdo. (2002, p. 271)

Efetivamente, houve situações em que entendemos necessário e mais esclarecedor atribuir as mesmas unidades a categorias diferentes, para mantermos o sentido original dos dados recolhidos. Estas situações serão devidamente explicitadas no capítulo seguinte, aquando da interpretação e apresentação dos resultados.

Depois de efetuada a depuração do material, procedemos à importação dos documentos a analisar para o N-VIVO. Esta ferramenta facilitou e contribuiu para um maior rigor do processo de análise e codificação dos dados.

Após a definição do *corpus* de análise e das categorias, determinámos a unidade de análise a utilizar, ou seja, seleccionámos os segmentos da transcrição que seriam registados e codificados (cf. Amado, 2014; Guerra, 2012, entre outros). Optámos pela análise temática categorial (cf. Quivy & Campenhoudt, 1998), ou seja, pela escolha do tema como unidade de análise. Berelson & Lazarsfeld (1948, citado por Sousa, 2005, p. 272) definem o tema como *“uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afectado um vasto conjunto de formulações singulares”*.

A nossa opção pelo tema justifica-se por ser a unidade adequada para estudar valores, atitudes e crenças (cf. Holsti, 1969), por ser frequentemente seleccionada em respostas a questões abertas e particularmente em entrevistas (cf. Bardin, 2008, p. 131) e por permitir preservar informação relevante (cf. Weber, 1990).

Apesar das vantagens da adoção da unidade de análise temática, trata-se de uma seleção de ordem semântica e não linguística, podendo criar condições para alguma subjetividade na sua delimitação (cf. Rourke, Anderson, Garrison &

Archer, 2001a, 2001b, 2001c). A investigadora, estando ciente dessa possibilidade, procurou garantir a consistência ao longo de todo o processo de codificação, evitando interrupções durante o processo e efetuando uma revisão crítica após a realização dessa codificação para se assegurar da aplicação dos mesmos critérios na seleção do tema.

Passámos, então, a fragmentar o texto em unidades temáticas através do processo de recorte e diferenciação vertical (cf. Pinho, 2019, p. 124), documento a documento. Após cada recorte, inscreveu-se um código para identificar cada documento e, assim, poder identificar a proveniência de cada recorte/fragmento (cf. Amado, 2014). Assim, utilizámos o código (QPI) para identificarmos as unidades de análise provenientes do questionário aplicado aos professores de inglês, o código (QPT) para as unidades provenientes do questionário aplicado aos professores titulares de turma, o código (RA) para as unidades das reflexões de aulas e o código (E) para as entrevistas. Associámos-lhe, ainda, um número ou letra do indivíduo para que, por exemplo, nas reflexões de aulas pudéssemos associar as 3 reflexões ao mesmo professor de inglês. Neste sentido, o código (RA-A1) corresponde às unidades analisadas a partir da reflexão da primeira aula assistida do indivíduo 1, o código (RA-A2) às unidades da segunda aula assistida do mesmo indivíduo e assim sucessivamente.

Depois de efetuado o recorte e a diferenciação vertical, procedemos ao reagrupamento e comparação horizontal (Pinho, 2019, p. 124). Através de leituras horizontais, foi possível comparar unidades de sentido igual ou próximo, provenientes de diversos documentos. Exemplo disso é o entendimento de ACH que os professores de inglês apresentam no questionário que lhes foi aplicado, depois nas reflexões de aulas e, finalmente, nas entrevistas.

Este exercício contínuo de interpretação dos textos conduziu, conforme já referimos, a um processo de construção das categorias e subcategorias em que as unidades de registo foram agrupadas (cf. Anexo 11 – Tabelas de codificação; Anexo 12 - Categorias) *a-priori* e à reformulação/adequação *a-posteriori* (cf. Bardin, 2008; Amado, 2014, entre outros).

A integração das unidades de registo em cada uma das categorias e subcategorias realizou-se a partir de alguns procedimentos. Assim, foram utilizados parênteses retos quando houve necessidade de acrescentar informação omissa para possibilitar a compreensão de alguns temas, ou em situações em que a unidade pertencia simultaneamente a duas ou mais categorias, ou subcategorias; retirou-se a informação redundante, que não só não acrescentava valor aos enunciados, como dificultava a sua compreensão e não considerámos, igualmente, as partes em que os discursos dos interlocutores eram interrompidos.

O modelo de análise integra seis categorias – desenvolvimento profissional, formação para a docência de inglês no 1.º CEB, potencialidades para a aprendizagem de línguas em crianças, ACH, trabalho colaborativo e currículo integrado - que, por sua vez, subdividimos em subcategorias de maior especificação analítica dos registos. Para cada categoria, considerámos as unidades de registo, isto é, os segmentos específicos do conteúdo (Krippendorf, 2013).

Para a primeira categoria – “Percurso profissional” – considerámos as unidades de registo em que os professores de inglês, no questionário que lhes foi aplicado, manifestaram a influência da pertença a uma equipa de trabalho, do gosto pelo ensino de inglês e pelo seu desenvolvimento profissional, da gestão da relação entre as expectativas aquando da sua formação inicial e as funções desempenhadas, da estabilidade profissional e do vencimento auferido para a sua satisfação com o percurso profissional (cf. Tabela 13).

Tabela 13- Categoria "Percurso profissional", respetivas subcategorias e sua descrição.

Percurso Profissional	Subcategorias	Descrição
	Sentimento de pertença	Unidades de registo que evidenciam a importância do sentimento de pertença a um grupo para o percurso profissional.
	Gestão pela profissão	Unidades de registo que evidenciam a relevância do gosto pelo ensino de inglês e pelo seu desenvolvimento profissional.

	Gestão de expectativas	Unidades de registo que evidenciam a relevância da relação entre a formação académica e as funções sociais, educativas e profissionais desempenhadas.
	Gestão das condições organizacionais do trabalho	Unidades de registo que evidenciam a relevância da estabilidade profissional e do vencimento auferido.

Para a segunda categoria – “Formação para a docência de inglês no 1.º CEB” – considerámos as unidades de registo em que os professores de inglês, também no questionário a que responderam, indicaram a valorização da formação inicial e contínua para o desempenho das suas funções docentes e identificaram aspetos positivos da formação já realizada para essas funções, bem como necessidades ainda por satisfazer (cf. Tabela 14).

Tabela 14: Categoria "Formação para a docência de inglês no 1.º CEB".

Formação para a docência de inglês no 1.º CEB	Subcategorias	Descrição
	Pertinência da formação realizada	Unidades de registo que evidenciam a relevância da formação (inicial e contínua) para o desempenho de funções docentes.
	Formação realizada	Unidades de registo que evidenciam a formação já realizada considerada relevante para o ensino do inglês no 1.º CEB.
	Formação a realizar	Unidades de registo que evidenciam necessidades de formação futura.

Para a terceira categoria – “Potencialidades da aprendizagem de línguas nas crianças” – considerámos as unidades de registo em que os professores de inglês, no questionário que lhes foi aplicado e na entrevista, revelaram o entendimento de que, o processo de aprendizagem de línguas, quando é iniciado no 1.º CEB, pode facilitar a aprendizagem de línguas, bem como contribuir para a valorização da diversidade linguística e cultural, para o desenvolvimento de competências de comunicação, para uma maior motivação para e na

aprendizagem de línguas, para a construção de relações entre as várias áreas disciplinares e, de forma global, para o desenvolvimento da criança nos domínios físico, afetivo e cognitivo (cf. Tabela 15).

Tabela 15: Categoria "Potencialidades da aprendizagem de línguas nas crianças".

Potencialidades da aprendizagem de línguas nas crianças	Subcategorias	Descrição
	Desenvolvimento da capacidade de aprendizagem de línguas	Unidades de registo que evidenciam a percepção de uma maior facilidade de aprendizagem de línguas quando o processo é iniciado no 1.º CEB.
	Valorização da diversidade linguística e cultural	Unidades de registo que evidenciam a percepção de que a aprendizagem de línguas contribui para uma maior valorização da diversidade linguística e cultural.
	Desenvolvimento de competências comunicativas	Unidades de registo que evidenciam a percepção de que a aprendizagem de línguas contribui para desenvolver competências de comunicação.
	Motivação para a aprendizagem de línguas	Unidades de registo que evidenciam a percepção de que a aprendizagem de línguas no 1.º CEB contribui para uma maior motivação para e na aprendizagem de línguas.
	Enriquecimento de experiências curriculares	Unidades de registo que evidenciam a percepção de que a aprendizagem de línguas no 1.º CEB contribui para a construção de relações entre as várias áreas disciplinares, enriquecendo o currículo.
	Desenvolvimento global da criança	Unidades de registo que evidenciam a percepção de que a aprendizagem de línguas contribui para o desenvolvimento da criança nos domínios físico, afetivo e cognitivo.

Para a quarta categoria – “Articulação curricular horizontal” – considerámos as unidades de registo em que os professores de inglês (no questionário, nas reflexões e na entrevista) e os professores titulares de turma (questionário) revelaram as suas percepções sobre a ACH, nomeadamente, o conceito, a relevância de estratégias individuais e conjuntas na sua concretização, bem como

as suas mais-valias na prática docente, nas relações interpessoais e no desenvolvimento profissional dos professores e aprendizagens dos alunos.

Incluem-se, ainda, na categoria “Articulação curricular horizontal” as unidades relativas à avaliação que os professores fizeram do processo e dos resultados das ações de ou em prol da ACH, bem como sobre a sua perceção dos fatores que condicionam a articulação (professores de inglês). Quer os professores de inglês, quer os professores titulares de turma apresentaram propostas com vista a concretizar ou intensificar a articulação curricular no futuro. Também essas perceções foram incluídas nesta categoria (cf. Tabela 16).

Tabela 16: Categoria "Articulação curricular horizontal", respetivas subcategorias e sua descrição.

Articulação curricular horizontal (ACH)	Subcategorias	Descrição
	Conceito	Unidades de registo que evidenciam o conceito de articulação curricular horizontal.
	Fatores condicionantes	Unidades de registo que evidenciam a perceção da relevância de fatores atitudinais, formativos, organizacionais, curriculares, temporais e espaciais na ACH.
	Formas de operacionalização	Unidades de registo que evidenciam a perceção da relevância de estratégias individuais e conjuntas na concretização da ACH.
	Mais-valias	Unidades de registo que revelam a perceção das mais-valias da ACH na prática docente, nas relações interpessoais e no desenvolvimento profissional dos professores, bem como nas aprendizagens dos alunos.
	Avaliação do trabalho	Unidades de registo que revelam a avaliação dos professores relativamente ao processo e aos resultados das ações de ou em prol da ACH.
	Propostas de articulação curricular horizontal	Unidades de registo que evidenciam a identificação de propostas com vista a concretizar ou intensificar a articulação curricular no futuro.

Para a quinta categoria – “Trabalho colaborativo” – considerámos as unidades de registo em que os professores de inglês evidenciavam, nas entrevistas, o seu entendimento de trabalho colaborativo, a sua perceção sobre

os fatores que podem influenciar o trabalho colaborativo, as suas percepções sobre as formas de operacionalizar e sobre as suas mais-valias para o professor, os alunos e para o currículo. Incluímos, ainda, nesta categoria as unidades de registo que revelam uma avaliação dos professores de inglês relativamente ao processo e aos resultados das ações desenvolvidas colaborativamente pela equipa de trabalho, bem como propostas com vista a concretizar ou a intensificar o trabalho colaborativo (cf. Tabela 17).

Tabela 17: Categoria "Trabalho colaborativo", respetivas subcategorias e sua descrição.

	Subcategorias	Descrição
Trabalho colaborativo	Conceito	Unidades de registo que evidenciam o entendimento sobre o trabalho colaborativo, com particular enfoque nas estratégias que o privilegiam.
	Fatores condicionantes	Unidades de registo que evidenciam a perceção da relevância de fatores atitudinais, organizacionais, curriculares, temporais e espaciais no trabalho colaborativo.
	Formas de operacionalização	Unidades de registo que evidenciam a perceção de que o planeamento, a lecionação de aulas, o investimento formativo, a criação e partilha de recursos e iniciativas conjuntas são relevantes na operacionalização do trabalho colaborativo.
	Mais-valias	Unidades de registo que revelam a perceção de que o trabalho colaborativo traz mais-valias para o professor, para os alunos e para o currículo.
	Avaliação do trabalho	Unidades de registo que revelam a avaliação dos professores relativamente ao processo e aos resultados das ações desenvolvidas colaborativamente pela equipa de trabalho.
	Propostas de trabalho colaborativo	Unidades de registo que evidenciam a identificação de propostas com vista a concretizar ou a intensificar o trabalho colaborativo.

Para a sexta categoria – “Currículo integrado” – considerámos as unidades de registo em que os professores de inglês evidenciavam, nas entrevistas, o seu entendimento de currículo integrado, a sua perceção da influência de fatores atitudinais, organizacionais, curriculares e temporais na construção e o desenvolvimento do currículo integrado e das suas mais-valias para os professores e sobre os alunos. Nesta categoria, foram, igualmente, incluídas as unidades que evidenciavam a avaliação dos professores de inglês relativamente ao trabalho que esta equipa entendia ter desenvolvido em prol de um currículo integrado (cf. Tabela 18).

Tabela 18: Categoria "Currículo integrado, respetivas subcategorias e sua descrição.

	Subcategorias	Descrição
Currículo integrado	Conceito	Unidades de registo que evidenciam o conceito de currículo integrado.
	Fatores condicionantes	Unidades de registo que evidenciam a perceção da influência de fatores atitudinais, organizacionais, curriculares e temporais na construção e o desenvolvimento do currículo integrado.
	Mais-valias	Unidades de registo que evidenciam a perceção das mais-valias do currículo integrado para os professores e para os alunos.
	Avaliação do trabalho	Unidades de registo que evidenciam a perceção da pertinência das ações desenvolvidas em prol dum currículo integrado.

Para além da análise estatística e de conteúdo, foi realizada uma análise documental interna, a qual será apresentada no ponto que se segue.

3.7.3. Análise documental interna

A análise documental incidiu sobre documentos que integram o plano de intervenção e não o de investigação, nomeadamente, o registo que cada

professor de inglês fez das suas prioridades profissionais e das prioridades do grupo (1.º workshop), bem como do modelo “Gostaria de.../posso ajudar a/em”, para organização da assistência de aulas entre colegas (2.º workshop). Foram analisados 14 registos escritos do 1.º workshop e 16 do 2.º workshop (1 por cada professor de inglês presente).

Esta análise tem o propósito de garantir a compreensão do sentido exato dos documentos (cf. Amado, 2014; Pinho, 2019), tendo assumido particular relevância nesta investigação, designadamente no que respeita ao conhecimento das características da equipa de professores de inglês (ex. existência ou não de interesses comuns entre os seus membros) e dos mecanismos de trabalho colaborativo que esses professores desenvolveram, refletindo criticamente e encontrando formas conjuntas de enriquecimento mútuo.

A análise documental interna dos documentos disponibilizados nos 1.º e 2.º workshops e a análise documental interna das notas de campo dos workshops e das aulas assistidas assumiram um importante papel nesta investigação por nos darem dados que possibilitaram esclarecer, complementar e exemplificar inferências recolhidas através de outras fontes.

Com o intuito de exemplificarmos de que forma ocorreu essa complementaridade, recordamos que uma das questões integradas na parte B da entrevista realizada aos professores de inglês era a seguinte: “Como avalia, em termos da sua importância para a ACH no 1.º CEB as ações desenvolvidas pelo grupo (documentação, workshops, reflexões)?”. Neste caso, como em outros, justifica-se a análise de documentos elaborados durante estes workshops, bem como a análise das notas de campo produzidas pela investigadora.

Após a apresentação da forma como os dados foram recolhidos e analisados, será descrita, no ponto seguinte, a forma como, ao nível do tratamento dos dados, se procurou salvaguardar as questões éticas e outros critérios que ajudam a avaliar a qualidade das investigações.

3.8. Critérios de qualidade do estudo

Apesar de alguma divergência de opiniões entre os investigadores relativamente à existência de *padrões de rigor* nas investigações de natureza interpretativa, entendemos que esta é uma necessidade comum a todas as investigações para garantir a credibilidade dos resultados obtidos e a qualidade científica do estudo realizado.

Neste ponto do nosso discurso, explicitamos como procurámos cumprir os critérios de qualidade nesta investigação, centrando-nos, em primeiro lugar, sobre os princípios éticos para, então, nos reportarmos a aspetos metodológicos, nomeadamente de consistência, plausibilidade, credibilidade e transferabilidade científicas.

Rigor ético

A ética em investigação permite-nos estabelecer os nossos próprios limites, através da adoção de regras durante as várias etapas de produção do conhecimento, adicionando-lhes, desta forma, valor. Envolve uma atitude de honestidade, cedência e flexibilidade por parte do investigador que se manifesta, por exemplo, na adoção de uma determinada metodologia em função das necessidades dos participantes do estudo, salvaguardando o seu direito à liberdade, um direito que vai para além de uma declaração de consentimento e que se baseia numa relação de respeito entre o investigador e os atores da investigação. Em suma, cabe ao investigador garantir um cuidado contínuo de defesa dos valores científicos e humanos e de fazer os segundos serem o prato mais pesado da balança.

Nesta investigação, adotámos os princípios éticos propostos por Bogdan & Biklen (1994), Fortin (1999) e Tuckman (2005), assegurando aos participantes do

estudo o direito à privacidade ou à não participação, o direito ao anonimato, à confidencialidade e à proteção e a um tratamento justo e equitativo.

Procurámos respeitar o direito à privacidade ou à não participação e o direito ao anonimato e à confidencialidade, desde que foi lançado o convite à participação aos professores de inglês (na primeira reunião geral de professores, em setembro de 2012) e lhes explicámos os objetivos da investigação sem lhes ocultar qualquer informação.

O consentimento informado, livre e esclarecido (cf. Anexo 27 – Consentimento informado), assinado pelos professores de inglês, atesta que ambos os direitos foram assegurados na nossa investigação.

Também os professores titulares de turma que participaram neste estudo deram o seu consentimento, sendo-lhes explicados os propósitos da investigação e os seus direitos relativamente à sua participação. Esse pedido e, simultaneamente, esclarecimento foi feito, por escrito, primeiro dirigido às direções de agrupamentos e depois a cada professor titular do concelho (cf. Anexo 7 - Pedido de aplicação (Questionário 2) e Anexo 8 - Esclarecimento sobre a aplicação (Questionário 2)).

Houve, igualmente, um cuidado em garantir o direito dos participantes na investigação à proteção e a um tratamento justo e equitativo, ou seja, o direito de serem protegidos contra eventuais situações que os pudessem prejudicar.

Dadas as funções de coordenação que a investigadora assumia, o anonimato nos questionários aplicados aos professores de inglês foi particularmente importante dado que aqueles eram questionados sobre a sua satisfação com o seu percurso profissional e o apoio nas AEC. Este cuidado traduziu-se, por exemplo, na eliminação de uma questão desse questionário em que os professores de inglês deveriam identificar as escolas em que lecionavam.

Outro aspeto que julgamos merecer referência é o facto de as entrevistas aos professores de inglês terem ocorrido após o final do ano letivo e, portanto, após terminar o seu contrato. Essa calendarização visou contribuir para a diminuição ou eliminação de desconforto com uma suposta avaliação do seu trabalho por parte da coordenadora/ investigadora.

Por último, salientamos o cumprimento das normas básicas para a realização deste tipo de investigação, nomeadamente, através do pedido de autorização enviado às diversas entidades envolvidas e a obtenção da sua concordância para o desenvolvimento do estudo, conforme proposto. As entidades a quem foi enviado esse pedido foram os quatro agrupamentos de escolas do concelho em que se realizou o estudo, a autarquia enquanto entidade promotora das AEC, um outro município do mesmo distrito para que se pudesse aplicar um questionário piloto aos professores que desenvolviam funções semelhantes nesse concelho, o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, a quem cabe a monitorização de inquéritos em meio escolar, e a Comissão Nacional de Proteção de Dados (cf. Anexo 25 – Autorização da CNPD; Anexo 26 - Autorização da DGE).

Vieira (1998, p. 205), a par com o rigor ético do investigador, defende que as investigações devem adotar outros critérios de qualidade, nomeadamente, de consistência, plausibilidade, credibilidade e transferabilidade. Passamos, então, a descrever como procurámos adotar esses critérios na presente investigação.

Consistência, plausibilidade, credibilidade e transferabilidade

A consistência, também designada como fiabilidade, fidelidade ou dependência traduz-se na capacidade de replicabilidade do estudo, ou seja, depende de ser possível obter resultados idênticos aos de estudos anteriores, sobre o mesmo fenómeno. Yin (2014), a este propósito, alerta para o facto de o “caso” em si não poder ser replicado ou reconstruído. Contudo, isso não significa que a questão da fiabilidade deva ser desvalorizada, visto que ela irá dar valor a qualquer estudo. Por isso mesmo, cabe ao investigador ter cuidados redobrados a este respeito em termos do *“papel [do] investigador, [d]a escolha dos sujeitos, [d]as situações e condições sociais, [d]a definição e categorização dos dados e [d]os métodos de recolha e análise de dados”* (Goetz & LeCompte, 1984, citado por Sousa, 2011, pp. 53-54).

Em consonância com essa preocupação, procurámos garantir a fiabilidade dos dados e das conclusões através de “*enfoques múltiplos*” (Sousa & Baptista, 2011, p. 58) que implicaram uma síntese dos dados recolhidos e, posteriormente, o registo, tão exaustivo quanto nos foi possível, desses dados e das decisões metodológicas tomadas pela investigadora.

O segundo critério metodológico que referimos, ou seja, a plausibilidade, tem a ver com a necessidade de o investigador ter um bom conhecimento do domínio de estudo e de o que propõe ser admissível. Esse conhecimento traduzir-se-á, então, quer na adequação do problema de investigação, quer na definição do modelo geral do estudo.

A experiência da investigadora como professora e coordenadora da AEC de inglês, mas sobretudo o facto de desenvolver essas funções com um grupo de docentes que, apesar de sujeito a algumas flutuações (entradas e saídas de elementos ao longo dos anos letivos), manteve uma certa estabilidade em termos da maioria dos seus membros, permitiu-lhe ter o conhecimento necessário do domínio do estudo e que as suas propostas (práticas de ACH) para além de serem admissíveis, estivessem em consonância com as preocupações e interesses já manifestados pelo grupo de professores de inglês.

Procurámos, igualmente, garantir a credibilidade, por exemplo, através da gravação das entrevistas em suporte áudio, proporcionando um relato na 1.^a pessoa, tornando esses relatos suscetíveis de ser analisados e apreciados por outros peritos.

Também o facto de a recolha de informação ter sido feita a partir de fontes distintas (entrevistas, questionários, observação e análise documental) e de termos procurado ser tão exaustivas quanto possível na recolha dos dados, até atingirmos a sua saturação, são procedimentos que muitos autores identificam como mais-valias para garantir essa validade.

Importa, ainda, referir a propósito da credibilidade do nosso estudo que o período de tempo significativo em que permanecemos no meio para recolhermos os nossos dados, bem como as constantes interações entre a investigadora e o grupo de professores da AEC de inglês podem contribuir para o reforço da

validade interna deste estudo, aliás, tal como defendem Sousa & Baptista (2011, p. 61), visto que tornaram possível observar estes profissionais de forma mais aprofundada e rigorosa e, conseqüentemente, compreender melhor as suas ações.

Por último, salientamos que, após a fase de recolha dos dados, procurámos, sempre que possível, “*narrar a substância dos dados utilizando descrições e transcrições, de forma a conferir evidência às (...) próprias interpretações*” (Rodrigues, 2008, p. 485, citado por Sousa, 2011, p. 53).

A preocupação com o pormenor na descrição do estudo (enquadramento) e do processo como foram recolhidos os dados e obtidas determinadas conclusões visaram conferir credibilidade a esta investigação e contribuir para a transferibilidade, também entendida como validade externa.

Tratando-se de um estudo de caso, a possibilidade de os resultados obtidos num determinado contexto poderem ser aplicados noutro parece-nos possível numa ótica de generalização analítica, para a teoria, conforme defende Yin (2014). Entendido desta forma, o estudo de caso “*ajuda a estabelecer novas teorias ou a confirmar ou infirmar as teorias existentes*” (Sousa, 2011, pp. 51-52) e as suas conclusões assumem-se como hipóteses de trabalho suscetíveis de serem testadas *a-posteriori* (Ponte, 1994).

Efetivamente, a possibilidade de transferibilidade cabe aos leitores, que irão avaliar os resultados obtidos e questionar aspetos que se aplicam a outras situações. Contudo, cabe, mais uma vez, ao investigador garantir as ferramentas para que tal seja possível, desta feita através de uma recolha exaustiva dos dados e da sua descrição detalhada.

Síntese

Tendo em conta o enquadramento teórico que apresentámos nos capítulos anteriores e que garantiu uma sustentação concetual para o desenvolvimento da investigação, apresentámos, neste capítulo, a metodologia do nosso estudo.

Começámos por identificar o problema de investigação e os quatro objetivos que a conduziram. Neste âmbito, destacámos a importância de compreendermos as formas como a articulação curricular pode ser promovida no 1.º CEB a partir do ensino de uma LE, neste caso concreto, do inglês. Para tal, recolhemos dados relativos às perceções dos professores de inglês sobre a ACH (enriquecidos e complementados pelas perceções dos professores titulares de turma), o trabalho colaborativo e resultados deste tipo de trabalho sobre a existência ou não de articulação.

De seguida, explicámos que se trata de uma investigação inscrita no paradigma interpretativo, o que se justifica pelos propósitos do estudo, e definimos a sua tipologia enquanto estudo de caso único com características de IA. Essa característica diferenciadora resulta da forte relação entre as vivências profissionais dos professores de inglês, ou seja, a sua ação docente e uma intensa reflexão crítica ao longo da investigação que entendemos poder vir a contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos neste processo.

Definida a nossa posição paradigmática e explicitadas as opções metodológicas, apresentámos uma descrição mais pormenorizada do estudo empírico, mediante a caracterização do contexto do estudo, complementado pela apresentação e descrição do plano de intervenção desenvolvido pela entidade promotora das AEC, no concelho em estudo, no sentido de garantir uma maior ACH no trabalho desenvolvido entre os professores de inglês e os professores titulares de turma.

Após este enquadramento, apresentámos as três fases de desenvolvimento deste estudo caso (fase exploratória, fase da recolha de dados e fase da análise, interpretação e divulgação de resultados), a partir do modelo proposto por Nisbet & Watt (1978), especificando para cada uma os procedimentos desenvolvidos. Passámos, então, a especificar a forma como decorreu a fase de recolha de dados.

Os instrumentos de recolha de dados e procedimentos de análise são provenientes de abordagens qualitativas e quantitativas, sendo que há

prevalência de uma abordagem qualitativa, desde logo por se tratar de um estudo de caso.

A recolha de dados ocorreu durante um ano letivo e incluiu respostas ao inquérito por questionário, a análise dos documentos elaborados pelos professores das AEC nos workshops organizados no âmbito da sua formação, as notas de campo da investigadora, as reflexões de aula escritas pelos professores de inglês e as entrevistas finais. Justificámos a pertinência destes instrumentos no âmbito do estudo, relacionámos a sua aplicação com os objetivos de investigação e apresentámos um quadro-síntese com a calendarização da recolha de dados.

Procedemos, então, à descrição do processo de análise da informação recolhida. Assim, tendo em conta as posições metodológicas assumidas e a índole do estudo, optámos por conjugar uma análise estatística com uma análise de conteúdo da informação e por complementá-las com uma análise interna documental.

Os dados foram quantificados através de uma análise estatística mediante o programa SPSS e sujeitos a uma análise de conteúdo com o apoio do programa N-VIVO, o que implicou o desenvolvimento de processos de codificação e de categorização, conforme desenvolvemos ao longo deste capítulo. Identificámos seis categorias de análise, nomeadamente, “percurso profissional”, “formação para a docência de inglês no 1.º CEB”, “potencialidades para a aprendizagem de línguas nas crianças”, “ACH”, “trabalho colaborativo” e “currículo integrado” e apresentámos as suas subcategorias.

A análise documental incidiu sobre documentos já existentes antes do início desta investigação, como é o caso dos relatórios da entidade promotora das AEC e sobre documentos que integravam o plano de intervenção, como aqueles que foram produzidos em momentos formativos ou os planos de aulas (estes últimos, parcialmente sujeitos à análise de conteúdo). Esta análise revelou-se muito útil para a compreensão do contexto da investigação, dos mecanismos de trabalho colaborativo desenvolvidos pelo grupo de professores de inglês e de uma maior clarificação das conceções destes professores sobre as suas práticas de ACH

Na última parte deste capítulo, aludimos aos critérios de qualidade do estudo, contemplando quer aspetos éticos, quer metodológicos, especificando a forma como procurámos garantir os direitos dos participantes e a consistência, plausabilidade, credibilidade e transferabilidade da investigação.

Após a apresentação e explicitação dos instrumentos e procedimentos utilizados, seguir-se-á o capítulo em que os dados são analisados e tem lugar a discussão dos resultados advindos dessa recolha, com o objectivo de dar resposta à nossa questão de investigação.

CAP. 4- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAP. 4- Análise e discussão dos resultados

Introdução

Este capítulo destina-se a apresentar a análise dos dados recolhidos durante esta investigação para os discutir à luz daquela que é a questão de investigação. Como tal, procurámos perceber como é que os professores da AEC de inglês entendem a ACH no 1.º CEB - compreendida aqui como resultante da ação coordenada entre o professor titular de turma e o professor de inglês -, o que julgam que a condiciona, como pensam que se concretiza e quais são os seus efeitos.

A análise é apresentada em três fases, nomeadamente, a fase I - de diagnóstico; a fase II - de intervenção e a fase III - de reflexão, explicitando para cada uma delas os instrumentos aplicados. Esta organização tripartida resulta não apenas dos momentos em que os instrumentos de recolha de dados foram aplicados, mas também do tipo de dados recolhidos em cada um desses momentos, que são diferentes em função dos saberes experienciais que os professores de inglês adquirem sobre a ACH.

A fase de diagnóstico corresponde ao momento inicial da investigação, a da intervenção ao período mais longo do estudo e a de reflexão ao momento em que os professores de inglês refletem sobre o caminho que percorreram, ao longo desse ano letivo, em prol da ACH e sobre a possibilidade de continuidade desse trabalho.

Apesar de designarmos apenas a III fase como “reflexão”, a análise dos dados vem demonstrar níveis distintos de reflexão em todas as fases. Conhecer mais sobre a ACH significa, neste estudo de caso, conhecer mais sobre o pensamento dos professores de inglês sobre a ACH.

Conforme indicámos no capítulo anterior, efetuámos uma análise documental interna, uma análise estatística dos dados, através do programa

SPSS e uma análise de conteúdo através do N-Vivo. Esta última requereu um processo misto de categorização desses dados (cf. Anexo 12. - Categorias).

As unidades de registo foram selecionadas segundo critérios de coerência, significatividade, sequencialidade e relevância tendo em vista as questões investigativas em que se desdobra a nossa questão central, visando conhecer as conceções dos professores de inglês e dos professores generalistas relativamente à ACH e ao trabalho colaborativo docente.

Limitámos a apresentação da análise dos dados a amostras exemplificativas de unidades de registo referentes às diversas categorias para facilitar a leitura desses mesmos dados. Contudo, a totalidade da informação recolhida durante o processo de análise de dados está disponível nos Anexos da tese para garantir a possibilidade de ser sujeita a outras leituras.

4.1. Fase de diagnóstico

Designamos como fase de diagnóstico o momento da investigação que correspondeu ao início do ano letivo de 2012/2013. Nesta fase, aplicámos o questionário aos professores de inglês (cf. Anexo 3 – Questionário 1), o que nos permitiu conhecer melhor o grupo de docentes. Apresentamos, através da Figura 5, os instrumentos e os objetivos que orientaram essa recolha de dados:

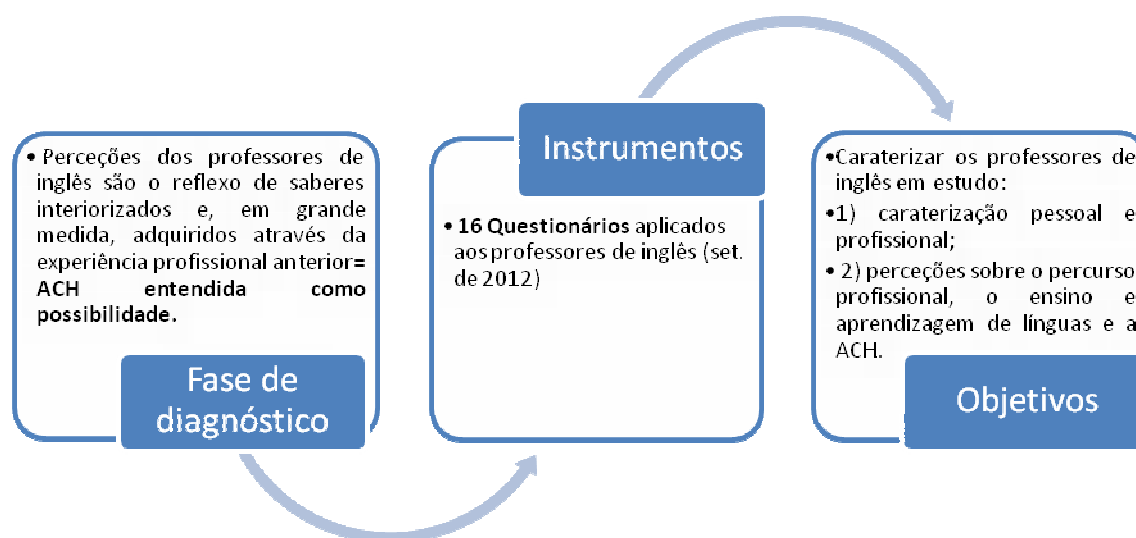


Figura 5: Breve descrição da fase inicial de recolha de dados (diagnóstico).

Conforme evidenciado na Figura 5, este questionário dá-nos a conhecer o pensamento dos professores no início desta investigação. Este ponto inicial será fundamental para traçarmos a evolução do desenvolvimento destes profissionais.

Vejamos então quem são os professores de inglês que fizeram parte deste estudo.

4.1.1. Caraterização pessoal e profissional dos professores de inglês

O grupo de professores de inglês que integra este estudo é constituído por treze elementos do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades compreendidas entre os vinte e oito e os trinta e nove anos. A média de idades situava-se nos trinta e quatro anos.

Todos os profissionais têm uma licenciatura (concluída entre 1996 e 2008) e a maioria no ensino do inglês (doze), mas para outros ciclos de ensino (3.º CEB e secundário). Um professor tem formação académica em línguas e literaturas; outro uma licenciatura em Português/Inglês e Tradução; um tem uma licenciatura em Português/Inglês, variante em Turismo e outro ainda em Relações Internacionais. Apenas dois destes profissionais têm mestrado.

Quinze dos inquiridos possuem habilitação profissional ou própria para lecionar inglês no 1.º CEB e dois afirmam ter cursos/graus de Bachelor ou Masters Degree acrescidos de outro diploma/certificados, nomeadamente o Certificado IHCTYL (The International House Certificate in Teaching Young Learners).

Quanto à situação profissional, nenhum dos inquiridos refere exercer outras funções para além do ensino de inglês no 1.º CEB.

A questão que visava permitir-nos conhecer o tempo de serviço destes profissionais (Anexo 3- Questionário 1, Q. 5) não terá sido bem entendida por alguns elementos, que indicam o número de anos de experiência na AEC de inglês, conforme percebemos posteriormente. Assim, onze dos inquiridos indicam ter entre quatro e seis anos de serviço docente; dois entre sete e dez anos; um menos de um ano e dois entre um e três anos. Percebemos, contudo, e pelos dados facultados pela autarquia que estes professores têm menos tempo de serviço do que o indicado, não indo para além dos cinco anos.

Verifica-se, ainda, que a maioria dos participantes (sete dos inquiridos) tem experiência de ensino de inglês no 1.º CEB superior a cinco anos (Anexo 3 - Questionário 1, Q. 6.2.), conforme consta na Tabela 19.

Tabela 19: Distribuição da experiência (anos) de ensino de inglês no 1.º CEB dos inquiridos.

Experiência de ensino de inglês no 1.º CEB	<2 anos	2-3 anos	3-4 anos	4-5 anos	>5 anos
N.º de inquiridos	0	2	3	4	7

Para além dos aspetos já descritos ao nível da caracterização pessoal e profissional dos professores de inglês, esta fase de diagnóstico permitiu-nos também conhecer a sua opinião relativamente ao seu percurso profissional, às necessidades de formação para lecionar no 1.º CEB e ao valor atribuído ao ensino de línguas neste nível de ensino.

4.1.2. Percurso profissional

Quando questionados sobre o grau de satisfação relativamente ao seu percurso profissional (Anexo 3 – Questionário 1, Q.7), onze indicam estar satisfeitos; três pouco satisfeitos; um muito satisfeito e um extremamente satisfeito. O Gráfico 1 reflete esta opinião em termos percentuais:

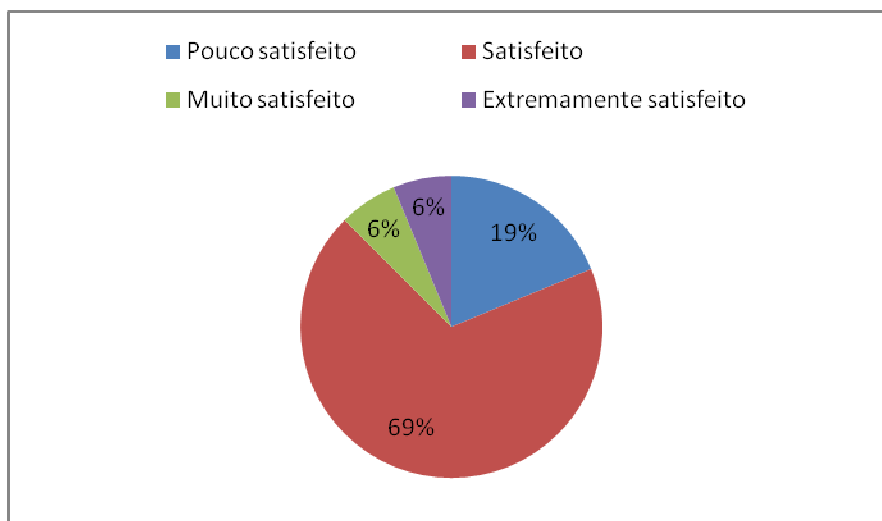


Gráfico 1: Grau de satisfação dos professores de inglês relativamente ao percurso profissional.

A análise de conteúdo das questões relativas à justificação dos professores de inglês sobre o grau de satisfação com o seu percurso profissional e com uma eventual participação num grupo de trabalho/reflexão/ intervenção sobre línguas (Anexo 3 - Questionário 1, Q. 7.1. e 14.1.1.) levou à identificação da categoria “Percurso Profissional”.

Os fatores que determinam uma maior ou menor satisfação dos inquiridos com o seu percurso profissional são os seguintes:

a) Sentimento de pertença a um grupo e sua importância,

Além de que a equipa de trabalho é basilar (QPI4);

Faço parte de um grupo de trabalho de professores de inglês AEC 1.º ciclo.

Permite explorar a minha capacidade e contribuir em todas as vertentes/todos os níveis de escolaridade(QPI16).

b) Gestão da profissão (relevância do gosto pelo ensino de inglês e pelo seu desenvolvimento profissional),

Penso que fiz um percurso ascendente no que toca à aprendizagem e actualização profissionais, alargando e enriquecendo conhecimentos e estratégias

(QPI8);

Estou satisfeito relativamente ao meu percurso profissional porque tenho a oportunidade de leccionar inglês independentemente da faixa etária dos alunos (QPI2).

- c) Gestão de expectativas (relação entre a formação académica e as funções sociais, educativas e profissionais desempenhadas),

As funções executadas não são as que academicamente foram preparadas (QPI5);

Não existe evolução na carreira, nem possibilidade de tal (QPI14).

- d) Gestão das condições organizacionais de trabalho (relevância da estabilidade profissional e do vencimento auferido),

(...) contudo os horários nunca são superiores a 20h e os vencimentos são baixos (QPI10);

Esperava, a esta altura, ter uma situação profissional menos precária (QPI13);

Estou satisfeita, no entanto, em termos salariais não me considero satisfeita (QPI7).

De acordo com a análise realizada, verificamos que a perceção da existência de uma boa equipa de trabalho e das relações humanas existentes, o gosto pessoal pelo ensino de inglês no 1.º CEB e a relação entre o empenho pessoal dos professores e a sua perceção de desenvolvimento profissional como resultado desse empenho são os três fatores que condicionam positivamente a satisfação dos professores de inglês com o seu percurso docente. Estas “recompensas” de carácter intrínseco estão diretamente relacionadas com o ambiente de trabalho.

No que respeita aos constrangimentos que, segundo os professores de inglês, condicionam negativamente o seu nível de satisfação com o percurso profissional, os dados obtidos permitem-nos identificar os seguintes: a baixa remuneração e a precariedade profissional, inversas ao seu empenho pessoal; o

desempenho de funções profissionais distintas da sua formação académica (ensino em outros níveis); o fraco reconhecimento do seu trabalho; a inexistência de uma evolução na carreira; o pouco tempo de serviço alcançado (relacionado com o número de horas semanais atribuído) e a não inserção do inglês como área curricular no 1.º CEB. Constatamos que, salvo a alusão à fraca valorização (social) do seu trabalho, todos os restantes são de natureza extrínseca.

Quanto ao apoio para desenvolver as AEC (Anexo 3- Questionário 1, Q.8), seis dos inquiridos sentem-se muito satisfeitos; um extremamente satisfeito e nove satisfeitos. Ninguém escolheu as opções “pouco satisfeito(a)” ou “insatisfeito(a)”. Portanto, e conforme apresentado no Gráfico 2, verifica-se uma elevada satisfação destes profissionais, sendo que 44% dos inquiridos ou está muito ou extremamente satisfeito com o apoio que recebe para desenvolver as AEC.

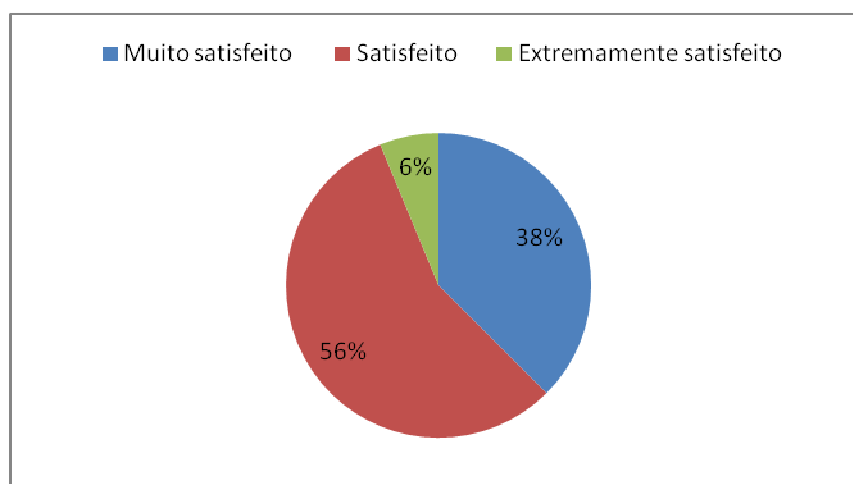


Gráfico 2: Grau de satisfação dos professores de inglês com o apoio prestado.

De referir, que o professor que indica estar extremamente satisfeito havia valorizado as relações humanas e o seu empenho para o seu desenvolvimento profissional, quando questionado sobre a sua satisfação com o percurso profissional.

Face aos resultados obtidos, pareceu-nos importante testarmos, através do programa SPSS, a associação entre as variáveis “grau de satisfação relativamente ao apoio para desenvolver as AEC” e “grau de satisfação relativamente ao seu percurso profissional”. Para tal, atribuímos o valor 1 à opção “insatisfeito”; 2 a “pouco satisfeito”; 3 a “satisfeito”; 4 a “muito satisfeito” e 5 a “extremamente satisfeito”. Os resultados da correlação (Spearman) indicaram a existência de uma correlação positiva e significativa (0.613; $p < 0.050$), ou seja, quanto mais estes profissionais de inglês estão satisfeitos com o apoio que recebem para desenvolver as AEC, mais satisfeitos estão com o seu percurso profissional, tal é a relevância que este apoio tem assumido para o grupo.

O Gráfico 3 permite-nos estabelecer uma comparação entre o grau de satisfação dos inquiridos com o percurso profissional e com o apoio para desenvolverem AEC, apresentando o segundo níveis de satisfação superiores, como podemos verificar:

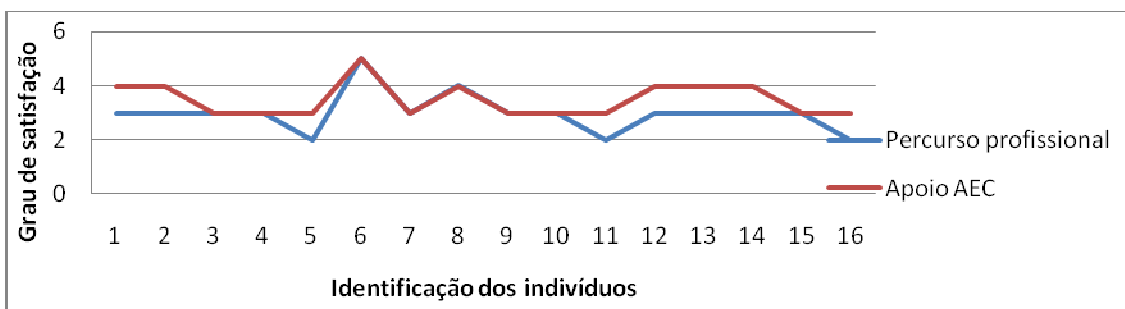


Gráfico 3: Grau de satisfação com o percurso profissional e o apoio no desenvolvimento da AEC.

Estes resultados estão em consonância com as conclusões apresentadas no relatório do Conselho Nacional de Educação, intitulado *A condição docente: contributos para uma reflexão*, no qual é salientado que, apesar de um menor reconhecimento e prestígio profissional atual dos professores e da sua insatisfação com o estatuto socioprofissional, “*paradoxalmente, a satisfação profissional revela-se positiva em termos de auto-eficácia*”, o que, por sua vez, pode influenciar positivamente o desempenho profissional docente e os resultados escolares (Conselho Nacional de Educação, 2016, p.17).

Os resultados do nosso estudo mostram que o ambiente profissional é determinante para a satisfação dos professores relativamente ao percurso profissional. Assim se justifica a relevância dada ao grupo de professores com quem trabalham e aos alunos. No que respeita esta última, ou seja, à relação interpessoal entre os professores das AEC e os alunos, os dados que obtivemos vão ao encontro da análise realizada por Abrantes, Campos & Ribeiro (2009):

Segundo os relatos dos mesmos [professores das AEC], são as crianças que os motivam, que os fazem continuar nas actividades. Está presente uma relação pedagógica de ajuda, em que a relação assume-se quase como uma relação psicológica de motivação e de reconhecimento (p. 40).

Por outro lado, os dados mostram a insatisfação dos professores de inglês com as suas condições de trabalho, o que parece ser um fator de desmotivação comum aos profissionais das AEC e a que Fialho et al. fazem referência, deixando uma recomendação a propósito da relação entre as condições laborais e remuneratórias e a qualidade das atividades no contexto específico em que o Programa está a ser desenvolvido:

Recomenda-se uma definição clara das condições laborais e remuneratórias dos técnicos e o reconhecimento do seu estatuto como educador, pois é desejável assegurar a continuidade pedagógica destes, para além dos benefícios do acompanhamento dos alunos ao longo do ciclo, a estabilidade e a melhoria das condições laborais podem reforçar o sentimento de pertença e o investimento no trabalho, concorrendo para a qualidade pedagógica das actividades. (2013, pp. 314-315)

A constatação das dificuldades que os professores das AEC enfrentam, já devidamente identificadas na análise dos dados recolhidos através do questionário, permitem-nos compreender melhor o que Allan (2013), retomando o pensamento de Pink (2010), explica sobre o “fator salário”. O autor explica que

este é um fator muito *sui generis*, na medida em que o baixo salário pode ser um forte fator de desmotivação dos professores, ainda que assuma um papel de menor relevo, quando comparado com o reconhecimento e o sentimento de auto-eficácia, isto quando se pretende valorizar a profissão.

Uma vez analisados os dados relativos à caracterização profissional dos professores, segue-se uma análise de aspetos mais específicos relativos ao ensino e aprendizagem de línguas, particularmente no que respeita à formação, ao investimento no ensino de línguas e aos benefícios dessa aprendizagem para os alunos. Neste sentido, o ponto seguinte permite retirar mais algumas ilações sobre o apoio e o reconhecimento que os professores de inglês percecionam como existente ou necessário.

4.1.3. Ensino e aprendizagem de línguas

A análise das perceções dos professores de inglês relativamente ao processo de ensino e aprendizagem de línguas deu-nos dados sobre a sua formação e adequação a necessidades profissionais, as medidas que consideravam prioritárias para o ensino de línguas e os efeitos deste tipo de aprendizagem nas crianças. Vejamos cada um deles.

Formação em línguas

Todos os elementos do grupo de professores de inglês entendem que a formação que receberam foi adequada às suas necessidades profissionais (Anexo 3 – Questionário 1, Q.9.), reconhecendo a sua importância em termos presentes e futuros. Estes docentes identificam vários tipos de formação, nomeadamente, a sua formação inicial; aquela que é oferecida pela entidade empregadora; a frequência de outros cursos e formações, incluindo cursos

universitários, todos com uma relação direta com as suas funções profissionais. Destacam, ainda, a partilha entre colegas, a experiência de trabalho com as crianças e a capacidade pessoal de adaptação e de atualização como aspetos importantes para o seu desenvolvimento profissional.

As respostas dos inquiridos sobre a formação obtida e a sua relevância para o seu desenvolvimento profissional (Anexo 12 – Categorias – Questionário 1, Q. 9.1., 11 e 12,) deste questionário dão-nos ainda mais alguns dados sobre a categoria “Formação para a docência de inglês no 1.º CEB”, nomeadamente quanto a três aspetos:

- a) Pertinência da formação realizada (mais-valias da formação inicial e contínua para o desempenho das funções docentes);
- b) Formação realizada (identificação da formação já realizada considerada relevante para o ensino do inglês no 1.º CEB);
- c) Formação a realizar (necessidades de formação futuras).

No que diz respeito à pertinência da formação realizada, as respostas dos professores de inglês evidenciam que consideram a formação como um alicerce para o desempenho de funções docentes e, neste caso, alguns referem apenas a sua formação inicial, mas outros salientam quer a mais-valia de outras formações, quer a sua experiência com as crianças:

A formação do prof[essor] é fundamental para o desenvolver das suas tarefas pois não só apresenta a base do conhecimento e desenvolve técnicas de dinamização e eliminação de anomalias (QPI4);

Penso que algumas dificuldades que vou revelando e encontrando ao longo dos tempos têm sido, sem dúvida, atenuadas com o conhecimento obtido na formação (QPI8).

Apesar de um dos inquiridos ter referido que a sua “formação inicial foi suficiente para o desempenho das [suas] funções” (QPI5), vários elementos do

grupo evidenciam uma atitude proactiva na procura de formação contínua que não se esgota na que é proporcionada pela entidade empregadora a este grupo de profissionais e, neste sentido, a formação é percebida como potenciadora de desenvolvimento:

Procuo, pessoalmente e através de ofertas da entidade empregadora, formação que vá ao encontro das minhas necessidades, considerando aqui a formação adicional à minha licenciatura (QPI6);

Sou licenciado em ensino de inglês e tenho procurado frequentar cursos/formações no sentido de desenvolver um bom trabalho (QPI3).

É, também, relevante que, para dois dos inquiridos, a formação seja encarada como uma construção em grupo. De facto, verificamos que desde o primeiro momento de recolha de dados, a partilha é valorizada como veículo facilitador de aprendizagens e este é um indício importante que desenvolveremos posteriormente aquando da análise do trabalho colaborativo:

A existência de algumas formações, workshops e partilhas com colegas fez com que tenhamos cada vez menos dificuldades (QPI11);

Em contexto profissional, interacção entre colegas e algumas formações desenvolvidas pela coordenação (QPI14).

A análise das várias respostas permite-nos perceber que um número significativo de professores se sente confortável com a formação dirigida ao grupo (a entidade promotora organizava, anualmente, workshops de partilha entre os elementos do grupo e para os quais convidava também outros profissionais do município, conforme os interesses e as necessidades identificadas pelo grupo), mas outros entendem que esta deveria ser reforçada e há mesmo quem defenda a necessidade de haver uma partilha entre o grupo e outros profissionais para “renovar/partilhar novas práticas”.

Em suma, as respostas evidenciam uma valorização do papel da formação em geral, algumas referências à formação específica que tinha vindo a

ser promovida no seio do grupo pela entidade promotora e uma atitude de proatividade em realizar essa formação.

A análise das respostas relativas quer à formação realizada, quer à formação a realizar foi feita a partir das áreas identificadas no *Decreto-lei n.º 22/2014*, de 11 de fevereiro, o que nos permitiu encontrar referências à formação na área da docência e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar, mas a maioria dizia respeito à prática pedagógica e à didática específica, nomeadamente a estratégias e recursos específicos, bem como ações de formação sobre a gestão do comportamento e a adequação do ensino a alunos com necessidades educativas especiais (NEE), conforme ilustrado nos exemplos que se seguem sobre a formação mais relevante que consideram ter realizado:

Curso de imersão em língua inglesa ao abrigo do Comenius. O facto de estar mais próxima da cultura e imersa na língua fez com que ganhasse um maior à vontade na língua (QPI5- Formação realizada na área da docência);

Quadros interativos. A formação mostrou o uso de uma ferramenta multifuncional que em muito contribui para a construção do trabalho (QPI4- Formação realizada na área das TIC);

Formação sobre a exploração de histórias. Porque as histórias são um bom recurso; formação Um olhar sobre a diferença. Porque é importante saber gerir o nosso trabalho com alunos "diferentes" e formação sobre a gestão de comportamentos. Porque é importante saber mais sobre formas de gerir problemas de comportamento (QPI1 Formação realizada na área da prática pedagógica e didática).

Mais uma vez, e a par de algumas formações proporcionadas por outras entidades, são destacados workshops organizados para o grupo pela entidade promotora, tais como a dinamização de histórias, de jogos informáticos, de NEE (“Ensinar para a diferença”) e de quadros interativos. Enquanto que o último teve lugar no ano deste estudo, os restantes haviam ocorrido anteriormente, o que julgamos ser compreensível na medida em que estes profissionais partilham um histórico de experiências no ensino de inglês como AEC e é natural que as

valorizem não apenas a curto prazo, mas também a médio e longo prazo.

No que concerne às necessidades de formação futuras, encontramos apenas dois registos relativos à área de docência; três à área de TIC e todos os restantes dizem respeito à prática pedagógica ou didática específica, direcionadas para o ensino de línguas no 1.º CEB, no âmbito das NEE, histórias, jogos, marionetas, canções, rimas, poemas, expressão plástica e gestão de comportamento/conflitos:

Actualização científica ao nível do inglês (QPI12- Formação a realizar na área da docência);

Penso que as mais adequadas dizem respeito à exploração de história/jogo, por sua vez já abordadas (QPI3- Formação a realizar na área da prática pedagógica e didática na docência).

Parece-nos relevante o facto de os professores de inglês entenderem que será, sobretudo, uma formação direcionada para a sua prática pedagógica ou para a didática específica que melhor poderá ajudá-los a melhorar a sua prática profissional até porque, e tal como verificaremos na análise das reflexões que apresentam sobre as suas aulas, defendem que o conhecimento ao nível das estratégias e dos recursos pedagógicos ter-lhes-á permitido fazer as escolhas mais adequadas a cada contexto educativo e, nesse sentido, facilitado a ACH e conduzido a melhores resultados nas aprendizagens dos alunos.

Encontramos, ainda, uma opinião distinta por parte de um dos inquiridos que, quando questionado sobre o que consideraria ser a ação de formação adequada aos professores de inglês, responde que “cada profissional tem necessidades diferentes pelo que uma única ação não é linear” (QPI5) e, por isso mesmo, ele entende que não deve apresentar propostas de formação futura.

Apesar de estes primeiros resultados mostrarem que o grupo reconhece a importância da formação para o exercício das suas funções e que procura rentabilizar quer a que é disponibilizada ao grupo, quer outra, reconhecem, igualmente a existência de fatores (Q.10) que dificultam o acesso (caso do seu baixo vencimento), a continuidade (a sua instabilidade profissional ou a falta de

momentos de trabalho colaborativo entre docentes nas escolas, por exemplo) e a adequação dessa formação às suas funções educativas (identificam a necessidade de maior relação entre a teoria e a prática e de reflexão mais aprofundada sobre o papel das línguas na formação dos alunos e sua integração no currículo do 1.º CEB).

Consideramos estes dados da maior importância, visto que a formação inicial e contínua de educadores e professores parece ser “*a pedra de toque para o sucesso do ensino de línguas estrangeiras nos níveis iniciais*” (Conselho Nacional de Educação, 2013, p.8). Por isso mesmo, é necessário perceber o que os professores de línguas pensam sobre a formação.

Falar sobre o contributo das línguas no currículo do 1.º CEB significa, em nosso entender, reconhecer o seu papel no desenvolvimento dos alunos. Tal como referimos no enquadramento teórico desta tese, o “porquê?” e o “para quê?” aprender línguas nestas idades tem sido sobejamente analisado e discutido por diversos autores (por exemplo, Extra & Yağmu, 2012; Edelenbos et al., 2006; Johnstone, 2002; Lourenço, 2013; Strecht-Ribeiro, 1998; 2005; Vygotsky, 1987), prendendo-se, de forma sucinta, com mais-valias não apenas linguísticas, mas também identitárias, na medida em que a aprendizagem de LE é um meio para melhor entender o *Outro* e para que a criança construa a sua própria identidade.

De acordo com os professores de inglês participantes, os fatores que condicionam os efeitos da formação que lhes é dirigida devem-se, sobretudo, à instabilidade na carreira docente, logo seguido pela falta de reflexão sobre modos de integração e contributo das línguas no currículo do 1.º CEB (cf. Gráfico 4).

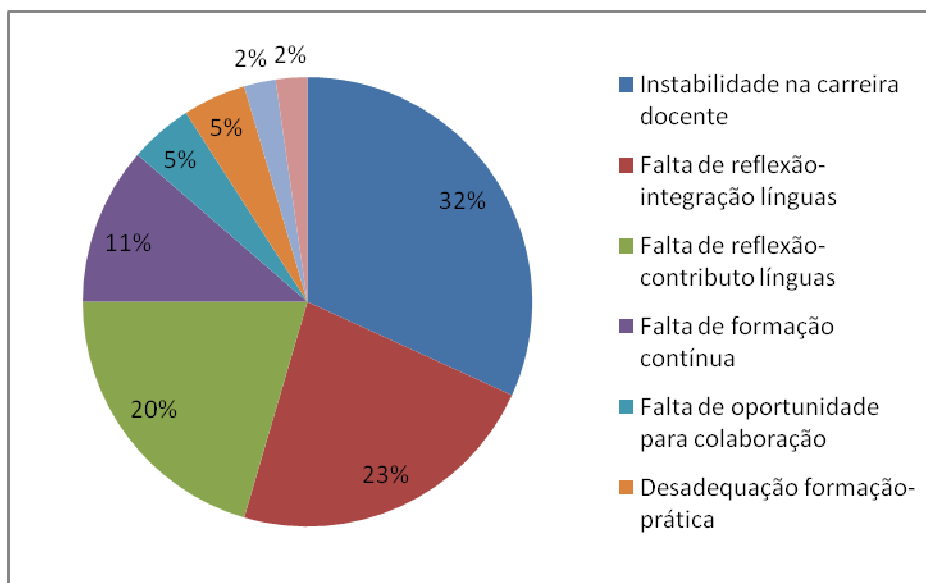


Gráfico 4: Problemas na formação de professores para o ensino de inglês no 1.º CEB.

Os dados obtidos vão ao encontro das respostas sobre a satisfação com o percurso profissional, na medida em que a instabilidade profissional já havia sido apontada como uma das principais razões para alguma insatisfação a esse nível. A situação descrita, pelo menos no que concerne a este aspeto, veio a alterar-se com a criação do grupo de recrutamento 120 e com a obrigatoriedade do ensino de inglês, como disciplina, a todos os alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Medidas para o ensino de línguas

A totalidade dos profissionais de inglês afirma manter-se informada sobre o ensino de línguas (Anexo 3 – Questionário 1, Q.13 e Q.13.1.), sobretudo através do diálogo com outros profissionais (quinze respostas), lendo livros ou artigos da especialidade (treze respostas) e participando em ações de formação (onze respostas). Apenas cinco referem fazê-lo pela participação em encontros,

colóquios e congressos e três pela participação em projetos de investigação/intervenção.

No entanto, somente duas pessoas afirmam ter integrado ou integrarem algum grupo de trabalho/reflexão/intervenção sobre o ensino de línguas, grupo que identificam com este grupo de professores da AEC de inglês, revelando estar satisfeitos por pertencerem ao grupo.

Relativamente aos que respondem não integrar nem terem integrado qualquer grupo de trabalho/reflexão/intervenção, dez indicam que gostariam de vir a fazê-lo, mas quatro respondem que não. Julgamos que também teria sido interessante pedir-lhes que justificassem essa posição negativa, mas o nosso questionário não contemplou essa possibilidade.

A resposta à questão 16 permitiu identificar medidas que os inquiridos consideravam prioritária para o ensino de línguas. Trata-se de uma pergunta fechada, em que se pedia que identificassem, entre as 8 opções existentes, e que incluíam a possibilidade “outras”, até ao máximo de 3 medidas.

Conforme se pode verificar através da análise do Gráfico 5, a maioria dos profissionais de inglês, ou seja, 21% (doze) dos inquiridos indicam ser a integração do inglês no 1.º CEB como área curricular, referindo-se à importância de se tornar obrigatória para os alunos o que, até então, não acontecia. Na hipótese “outras”, os professores de inglês identificam duas prioridades: a “articulação real entre o 1.º CEB e o 2.º CEB” e “workshops de boas práticas”.

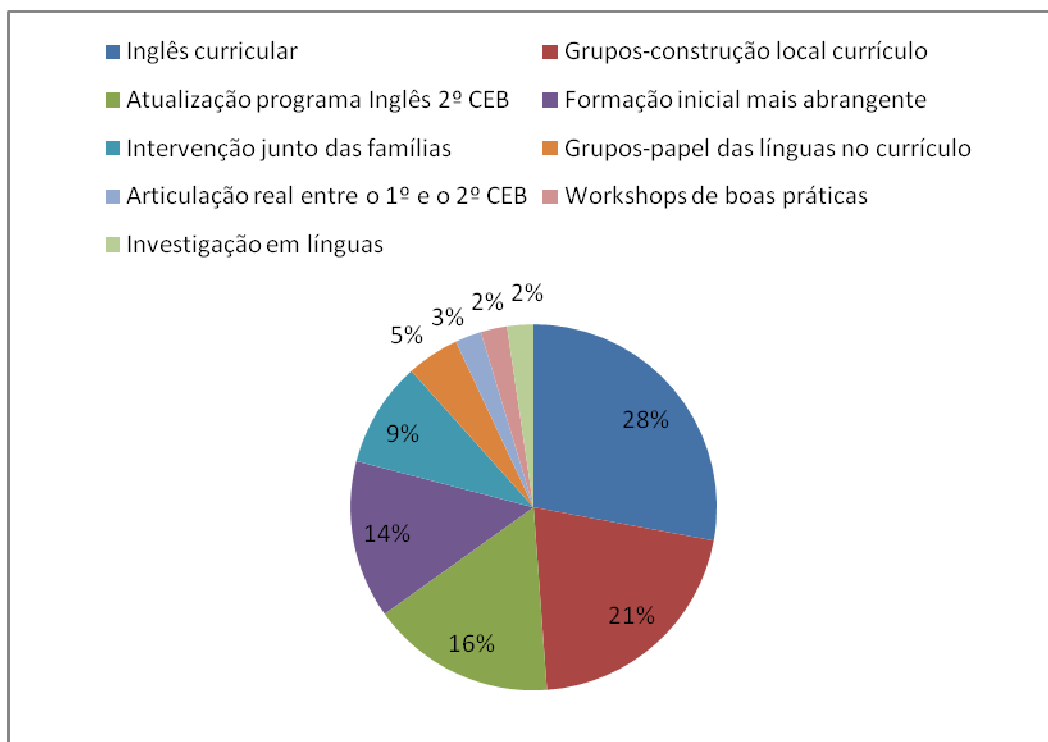


Gráfico 5: Distribuição das respostas relativas às medidas prioritárias para o ensino de línguas.

A opinião dos professores de inglês no que respeita à integração desta língua como área curricular está em consonância com a sua opinião sobre os problemas na formação docente, em que a falta de reflexão sobre formas de integração das línguas no currículo do 1.º CEB ocupa o segundo lugar na “lista” das suas preocupações. Esta organização de prioridades também não parece surpreendente, na medida em que a Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), na qualidade de elemento da Comissão de Apoio do Programa, já havia manifestado, de forma reiterada, a sua preocupação com a incoerência no âmbito do ensino de inglês no 1.º CEB, chamando a atenção para o seguinte:

A continuidade do carácter facultativo da sua [inglês] aprendizagem implicará o surgimento de enormes discrepâncias de aprendizagem na entrada para o 2.º Ciclo, que, necessariamente, levantarão dificuldades na gestão do programa de inglês neste ciclo de ensino. (APPI, 2008, p. 11)

A formação de grupos de trabalho centrados na construção local do currículo é considerada uma medida prioritária por 21% (nove respostas) dos inquiridos, seguindo-se-lhe a atualização do programa de inglês do 2.º CEB (sete respostas) e uma formação inicial mais abrangente (seis respostas). A intervenção junto das famílias é apenas considerada prioritária por 9% (quatro respostas) dos inquiridos.

Parece-nos particularmente relevante o facto de duas das mudanças que os professores de inglês entendem como fundamentais para o ensino de línguas implicarem uma ação do MEC sobre o currículo, nomeadamente em termos da integração do inglês no 1.º CEB enquanto área curricular (o que, entretanto, aconteceu) e da atualização do programa de inglês do 2.º CEB (as *Metas Curriculares de inglês do Ensino Básico nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos* vigoram a partir do ano letivo de 2017/2018 para o 2.º e 3.º ciclos e as *Aprendizagens Essenciais* para o ensino de inglês nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos entram em vigor com a publicação do *Decreto-Lei 55/2018*, de 6 de julho).

Mas se os professores de inglês, por um lado, defendem uma ação mais centralizada e prescritiva do ensino da língua inglesa, por outro não esquecem a necessidade de adequar essas orientações ao contexto local e de um papel ativo dos professores sobre o currículo. Assim se explica que a sua segunda escolha seja precisamente a formação de grupos de trabalho centrados na construção local do currículo.

Em nosso entender, a opinião destes professores de inglês sobre o ensino de línguas, particularmente no que respeita à valorização de um trabalho contextualizado e concertado entre docentes (apoiado na reflexão crítica sobre as suas práticas), revela a disponibilidade deste grupo para percorrer novos caminhos ao nível da construção e gestão do currículo, desde que os entendam como benéficos para o processo de ensino/aprendizagem. Neste mesmo questionário, percebemos que a articulação curricular é percebida como uma mais-valia para esse processo, o que parece indiciar uma motivação para desenvolverem práticas de ACH, a partir do ensino de inglês.

Os professores de inglês consideram a atualização do programa de inglês do 2.º CEB como a terceira medida mais importante e a percepção da relevância em garantir uma continuidade no trabalho realizado entre o 1.º e 2.º CEB é reforçada por um dos inquiridos, que acrescenta, como opção de resposta, a “articulação real entre o 1.º e o 2.º ciclos”. Neste ponto, ajuda-nos bastante o contacto que tivemos com o grupo e as conversas que acompanhámos, o que nos permite lançar a hipótese de a escolha da palavra “real” se dever também às dificuldades vivenciadas em ações anteriores de articulação curricular vertical, um processo por vezes difícil, em que se cruzam interesses e disponibilidades distintos e que requer esforço por parte de quem desenvolve esse trabalho.

A análise do Gráfico 5 permite-nos perceber que, das medidas inicialmente identificadas, aquela que o grupo entende como menos prioritária no ensino de línguas é a investigação em línguas.

Também a formação de grupos de discussão sobre o papel das línguas no currículo é considerada uma medida prioritária no ensino de línguas apenas por dois destes profissionais, o que contrasta com as respostas anteriormente dadas, em que a falta de reflexão sobre o contributo das línguas no 1.º CEB foi indicada por nove dos dezasseis professores de inglês como um dos principais problemas da formação de professores. Parece, portanto, que estes professores valorizam o que é mais específico, neste caso o que se direciona para o 1.º CEB, ou seja, o que incide sobre a sua prática docente diária e as necessidades com que se deparam.

Esta visão dos professores de inglês sobre as medidas que priorizam no ensino de línguas evidencia o seu desejo de terem acesso a práticas prontas a aplicar, conforme foi, durante muito tempo, defendido numa visão aplicacionista da formação em Didática (cf. Canha, 2013).

Contudo, e tal como salienta Canha (2013, p. 53), esta perspetiva da Didática tem vindo a ser substituída em favor de uma “*configuração epistemológica que a define como campo diverso, complexo, em que se intersejam e coconstroem domínios particulares mas afins*” e, portanto, em que a

investigação e o processo de ensino e aprendizagem são encarados como domínios próximos e interdependentes.

A valorização de aspetos concretos vivenciados nas escolas pelos professores de inglês é, também, evidente nas suas respostas a propósito dos efeitos da aprendizagem de línguas nas crianças.

Efeitos da aprendizagem de línguas

As respostas dadas pelos professores de inglês conduziram à criação da categoria “Potencialidades da aprendizagem de línguas nas crianças” e às respetivas subcategorias. Foram identificados seis potenciais efeitos dessa aprendizagem (cf. Anexo 12 – Categorias do Questionário 1, Q.15), a saber:

- a) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem de línguas, quando o processo é iniciado no 1.º CEB,

Nesta idade as crianças têm grande facilidade de aprender línguas e pode-se usar isso para ser um incentivo na aprendizagem de uma língua estrangeira (QPI15).

- b) a valorização da diversidade linguística e cultural,

Sensibilização para a multiculturalidade e respeito pela mesma (QPI3);
A realidade é alterada, percebem que não basta a sua língua e que é fácil adquirir outra (QPI5).

- c) o desenvolvimento de competências comunicativas,

(...) preparará as novas mentes para a facilidade na comunicação (...). O mundo está ao alcance de um click logo comunicação é fundamental como elementar” (QPI4).

- d) a motivação para a aprendizagem de línguas,

A inserção de línguas no currículo do 1.º CEB tornará as crianças mais motivadas para a aprendizagem de outras realidades (QPI4).

e) o enriquecimento de experiências curriculares,

A aprendizagem precoce de uma segunda língua potencia e facilita outras áreas de aprendizagem, designadamente, o raciocínio matemático (QPI7).

f) o desenvolvimento global da criança,

A mais valia consiste no facto de as crianças interligarem conteúdos e perceberem que o conhecimento é transversal e assume diversas facetas que constituem o todo da sua realidade e quotidiano (QPI2);

No percurso de aprendizagem da criança revela-se muito útil o ensino precoce de línguas no desenvolvimento e formação pessoal e profissional da criança (QPI6).

Em suma, os resultados obtidos no nosso estudo mostram que os professores de inglês identificam seis benefícios diferentes para a aprendizagem de línguas no 1.º CEB e que estes estão em consonância com o que é referido quer nas *Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico no 3º e 4º anos* (MEC, 2005, p. 11), quer nas *Orientações Programáticas para o Ensino de inglês no 1.º e 2.º anos* (MEC, 2006, p. 6) e em outros documentos oficiais (cf. , por exemplo, Conselho da Europa, 2001; Edelenbos et al., 2006).

Em nosso entender, estes dados evidenciam não apenas as crenças dos professores de inglês sobre os efeitos da aprendizagem de línguas no 1.º CEB, mas refletem, também, uma valorização do seu próprio papel como profissionais que garantem, ou podem garantir, esses resultados, desafiando-os a procurar caminhos novos na sua prática docente, eventualmente ousando trilhar o da ACH.

4.1.4. Articulação curricular horizontal

As respostas obtidas, nesta fase de diagnóstico, constituem um primeiro momento de análise da ACH, que se revela essencial para garantirmos uma comparação entre os dados recolhidos no início e no final do estudo e para respondermos à questão de investigação sobre as conceções dos professores de inglês de ACH.

Quando questionados sobre o que entendem pela ACH (Anexo 12 Categorias – Questionário 1, Q.17), vários inquiridos a definem como um trabalho que se apoia numa relação de “colaboração”, “cooperação”, “proximidade” e “trabalho conjunto” entre professores (a maioria entende que esse trabalho de articulação é desenvolvido com o professor titular, mas encontramos, igualmente, exemplos que aludem a um trabalho desenvolvido em parceria com outros professores), que se estabelece no mesmo nível de ensino, mas que contribui para uma maior continuidade entre ciclos:

Articulação de atividades/projetos entre diferentes disciplinas mas do mesmo ciclo de escolaridade (QPI3);

Trabalhar em conjunto no sentido de cruzar informação e traçar uma continuidade entre ciclos em proveito de uma melhor formação das crianças, partilhar e utilizar métodos de trabalho comuns, quando eficazes (QPI14).

Os professores de inglês descrevem a ACH como o trabalho em que temas comuns e transversais, atividades ou projetos são desenvolvidos em diferentes áreas e cuja operacionalização implica a partilha de informação, o planeamento e a produção de recursos e um dos inquiridos refere-se a atividades multidisciplinares:

É o desenvolvimento de atividades multidisciplinares em que a língua inglesa, nos seus diversos temas, se cruza com as outras áreas disciplinares (QPI7).

A associação de um dos inquiridos entre a articulação curricular e a

multidisciplinaridade é reconhecida por Leite (2012), ao considerá-la enquanto “*meio de estabelecimento de relação entre disciplinas e os seus conteúdos*”, sendo apontada no sentido da multi, inter ou da transdisciplinaridade (Leite, 2012, p. 88), já anteriormente definidos no capítulo 1.

Retomando a análise das respostas dos professores de inglês, percebemos que estes identificam, na fase inicial do estudo, alguns benefícios da ACH para os alunos e professores, referindo que promove as aprendizagens e melhora o ensino, permitindo, por exemplo, utilizar métodos mais eficazes, o que tem, segundo estes inquiridos, resultados a favor de uma melhor formação:

Trabalhar em conjunto no sentido de cruzar informação e traçar uma continuidade entre ciclos em proveito de uma melhor formação das crianças, partilhar e utilizar métodos de trabalho comuns, quando eficazes (QPI14);

A articulação horizontal permite a colaboração entre as áreas curriculares e as extra-curriculares e facilita o ensino (QPI15).

As respostas dos professores de inglês sobre as ações que consideram promover e facilitar a ACH (Anexo 12- Categorias – Questionário 1, Q. 18) permitem-nos acrescentar mais à informação anteriormente obtida (Anexo 12- Categorias – Questionário 1, Q.17) e, por isso mesmo, chegar à definição de outras subcategorias, nomeadamente: fatores condicionantes, formas de operacionalização e mais-valias da ACH.

Um dos fatores que os professores referem promover e facilitar a ACH são os mecanismos de comunicação. Os inquiridos realçam a importância de um contacto frequente entre os professores, independentemente de ser em momentos formais ou informais, para permitir a planificação em conjunto, a partilha de informações ou a assistência de aulas entre colegas. Para além disso, os professores referem que esses momentos poderão permitir uma reflexão sobre as suas práticas:

O contacto frequente para tal, a disponibilidade para planificar em conjunto e trocar informação relevante, permitindo articular estratégia e conteúdos para favorecer o processo de ensino-aprendizagem (QPI8);

(...) encontros formais e/ou informais que promovam uma reflexão acerca dos conteúdos ensinados e da forma como os mesmos são ensinados (QPI6).

Ao analisarmos os dados obtidos, percebemos a alusão a outros fatores que favorecem a ACH, nomeadamente a gestão curricular, atribuindo os docentes uma relação de causalidade entre a ACH e a forma como o currículo é apropriado, organizado e transmitido. No seu entender, a ACH exige um conhecimento do currículo do 1.º CEB e da planificação do professor titular de turma pelos profissionais de inglês. Também a existência de uma planificação conjunta ou de temas aglutinadores facilitam, na opinião destes profissionais, essa ACH.

Um conhecimento profundo do currículo de 1º ciclo e do planeamento do prof. titular (QPI5);

Desenvolver/explorar 1 tema aglutinador por turma/por período ou ano, que contasse com colaboração colegas titulares e AEC (QPI12).

Três dos inquiridos (QPI3, QPI9 e QPI11) entendem que o facto de o ensino de inglês passar a ser integrado como área curricular contribuiria para uma (maior) ACH e um acrescenta que essa alteração implicaria também uma atualização do currículo do 2.º CEB:

Integrar o ensino de inglês no 1º ciclo, enquanto Atividade Curricular e, conseqüentemente, atualizar o programa de inglês no 2º ciclo do ensino básico (QPI3);

Para os professores de inglês, a existência de um trabalho conjunto entre docentes (o único tipo de relação colegial que pode assumir uma forma de colaboração, segundo Little, 1990), é essencial para haver ACH. Há diversas referências a uma comunicação mais contínua entre professores; à necessidade de estes conhecerem o trabalho que o(s) outro(s) desenvolve(m) e à importância do planeamento conjunto. Alguns desses aspetos são evidenciados através dos exemplos que se seguem:

O trabalho em comum, nomeadamente no que toca à elaboração de programas e planificações, entre profissionais das AEC e profissionais titulares (QPI2);
Apresentação de projetos de trabalhos comuns (QPI4).

Encontramos, nesta primeira fase, referência às mais-valias da ACH em termos dos benefícios para os alunos. Um dos inquiridos explica que a articulação promove o desenvolvimento global e eleva o sucesso dos alunos:

Todas as ações que podem ocorrer na sala de aula sempre que haja articulação entre os vários saberes/áreas disciplinares que sirvam para o sucesso dos alunos e para a sua formação e desenvolvimento global da criança (QPI10).

Este entendimento sobre os benefícios da ACH para os alunos é partilhado por Fialho et al. (2013), para quem:

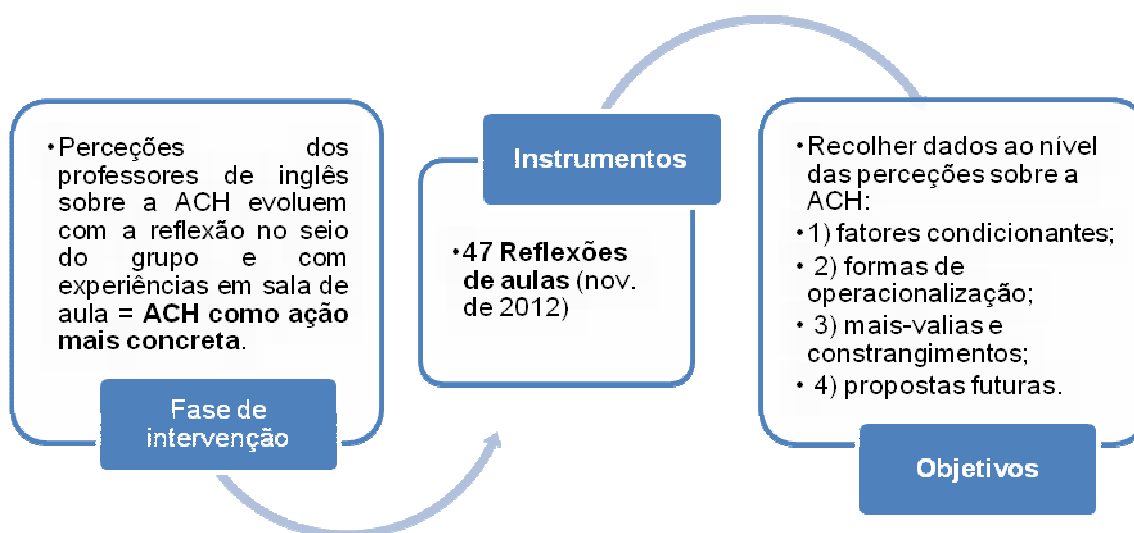
A articulação das AEC com as atividades curriculares, quer a nível horizontal (entre os técnicos das AEC e os professores titulares de turma), quer a nível vertical (entre os técnicos das AEC e os docentes do 2.º ciclo que lecionam disciplinas de continuidade das AEC) é absolutamente necessária na medida em que estas atividades integram os projetos educativos dos alunos e devem contribuir de forma sequencial e equilibrada para o seu desenvolvimento académico, pessoal e social. (pp. 314-315)

Enquanto os dados recolhidos na fase de diagnóstico do nosso estudo possibilitaram a caracterização dos professores e a identificação das suas representações sobre a formação para a docência de inglês no 1.º CEB, a aprendizagem de línguas e a ACH, os dados recolhidos na fase de intervenção permitiram-nos compreender melhor as conceções dos professores relativamente às práticas de articulação curricular.

4.2. Fase de intervenção

A fase de intervenção deste estudo corresponde ao espaço temporal que compreendeu a observação de três aulas (uma em cada período letivo) de cada um dos professores de inglês que participaram neste estudo, conforme evidenciado na Figura 6:

Figura 6: Breve descrição da 2ª fase de recolha de dados (intervenção).



Face à multiplicidade de dados a que tivemos acesso, houve necessidade de adotarmos um critério de seleção desses dados, que se baseou na relação entre a sua pertinência e o tempo disponível para garantir a sua análise, daí resultando que apenas as reflexões que integram cada um dos planos dessas aulas assistidas tenham sido consideradas para efeitos de análise de dados.

A análise de conteúdo das reflexões de aulas levou-nos a integrar essas unidades de registo em algumas das subcategorias da categoria ACH (conforme apresentado no capítulo anterior), nomeadamente, os fatores que condicionam a

ACH, as formas como é operacionalizada, as suas mais-valias, a avaliação que os professores de inglês fazem relativamente ao trabalho que consideram ter realizado e as suas propostas para uma (melhor) ACH futura.

Salientamos, ainda, que as reflexões escritas dos professores de inglês nos permitiram ter acesso à reflexão *para* essas práticas (os planos de aula em que constam as reflexões foram entregues no início de cada uma das três aulas assistidas, conforme definido por esta entidade patronal), bem como *sobre* as práticas, na medida em estes profissionais descrevem aquela que havia sido a sua experiência anterior a nível da ACH com cada uma das turmas em que decorreram as assistências.

4.2.1. Fatores condicionantes da articulação curricular horizontal

Conforme tivemos oportunidade de referir no capítulo anterior, as unidades de registo que evidenciavam a perceção da relevância de fatores atitudinais, formativos, organizacionais, curriculares, temporais e espaciais na ACH foram integrados na subcategoria “Fatores condicionantes”, sendo que os fatores espaciais são apenas identificados na fase de reflexão.

Os dados recolhidos nas reflexões de aula dos professores de inglês permitiram-nos identificar outros fatores condicionantes da ACH para além dos que o haviam sido na fase de diagnóstico e alargar a nossa compreensão relativamente aos anteriormente identificados.

A análise de conteúdo conduziu, nesta fase, à identificação de seis fatores condicionantes da ACH, nomeadamente: os participantes e as suas atitudes, modalidades e momentos de comunicação, a existência ou não de determinados recursos, especificidades das temáticas trabalhadas que poderiam, no entender dos professores de inglês, ser mais ou menos fáceis de trabalhar em ACH, a gestão curricular e, ainda, fatores temporais. Atentemos, pois, em cada um deles:

a) Participantes e suas atitudes

Os professores de inglês consideram que a disponibilidade dos professores titulares é imprescindível para concretizar a ACH, mas verificam-se opiniões diferentes relativamente à colaboração desses docentes:

A disponibilidade do titular, o reconhecimento da seriedade do nosso trabalho através do acompanhamento que faz do mesmo e a sua predisposição a ajudar são determinantes na aplicação desta mesma articulação. Dessa forma, a troca de ideias, o seguimento próximo dos alunos e a partilha de informação surgem naturalmente (RA-L3);

Este exemplo serve apenas para realçar que a articulação surge, na maioria dos casos, de forma espontânea nesta escola. Não são poucas as ocasiões em que os titulares entram nas salas, para dar seguimento ou não, e procuram inteirar-se no imediato o que se está a fazer, relacionando logo com o próprio plano do dia, sugerindo articulação, ou fazendo-a logo ali, mesmo que seja com pequenos apontamentos (RA-C3).

Quando há a tão desejada articulação é, quase sempre, por nossa iniciativa. Nós, professores das AEC, é que articulamos com as outras áreas do saber e não ao contrário. Raramente acontece de um professor dizer o que está a dar e ter-se lembrado que seria interessante e importante articular com o inglês (RA-H3).

Abrantes, Campos & Ribeiro (2009, p.40), a propósito de alguma dificuldade de abertura do professor titular de turma, explicam que esta tem a ver com um conjunto de mudanças e exigências acrescidas que passaram a vivenciar num curto espaço de tempo.

b) Modalidades e momentos de comunicação

Os professores de inglês referem a importância de existirem reuniões e momentos informais que permitam, por exemplo, definir tarefas em cada uma das aulas. No entanto, parece que nem sempre essa comunicação foi direta ou mesmo possível. São identificadas algumas dificuldades, tais como a mudança

contínua de professores ou o facto de esta comunicação ser frequentemente mais procurada pelo professor de inglês do que pelo professor titular de turma.

Face a estes constrangimentos, os professores referem recorrer a outras fontes de informação, nomeadamente aos próprios alunos, ao livro de ponto e aos planos diários:

Para além da consulta do livro de ponto e da consulta das planificações, é essencial o contacto direto entre professor titular e professor das Atividades de Enriquecimento Curricular. As reuniões informais e as atividades conjuntas são instrumentos essenciais para garantir a tal articulação de conteúdos bem como o acompanhamento individual dos elementos da turma, quer no diagnóstico de necessidades, condicionantes ou eventuais soluções para determinados problemas que condicionem a aprendizagem de algum aluno (...) (RA-L3).

c) Recursos

Para além dos recursos já identificados (livro de ponto e planos diários), os professores destacam a importância da planificação de inglês como determinante para a ACH e um dos docentes salienta a relevância dos equipamentos disponíveis nas salas de aula:

De acordo com a planificação de inglês foi rapidamente possível encontrar um ponto comum com este tema, que permitisse aos alunos adquirir conhecimentos dos países, nacionalidades e outras curiosidades em inglês e, ao mesmo tempo, rever a localização dos países e analisar o mapa-mundo, colocando o foco na língua inglesa (RA-E3);

Outros fatores que dificultam a articulação são a falta de meios em bom funcionamento (nomeadamente, apenas um computador dos 2 na sala funciona, e mesmo nesse computador há, por vezes, problemas com as colunas ou mesmo com a ligação à internet) ou a visibilidade de imagens através do projetor pois a sala tem muita claridade e nem mesmo cerrando as cortinas é fácil a sua visualização (RA-D3).

As necessidades sentidas pelo docente D parecem ser de um nível distinto

das restantes referências, na medida em que a existência de recursos materiais adequados é, em primeiro lugar, um fator que influencia, de forma geral, o processo de ensino e aprendizagem e que aqui denota a relevância de estratégias e recursos específicos na aula de inglês no âmbito da ACH.

d) Maior ou menor facilidade dos temas

De acordo com os dados recolhidos, a ACH foi mais fácil com determinados temas do que com outros. Os professores de inglês destacam positivamente o caso das festividades, mas indicam que outros temas também foram propícios a isso, sempre que foram assumidos objetivos comuns, fossem eles ao nível da sua realidade mais próxima, ou mais gerais e distantes:

No presente tema, por exemplo, é possível estabelecer articulação com o local, nomeadamente no âmbito do projeto PEPE. Ao abordar o tema “My Neighbourhood” é bastante pertinente explorar o universo / património envolvente. Neste sentido, durante o 3.º período, será realizada uma atividade de articulação horizontal de forma a aprofundar conhecimentos sobre o património local e, paralelamente, fomentar o interesse e a curiosidade dos alunos pelo património cultural inglês mais significativa (RA-F3);

Decidi articular o tema das roupas com as formas geométricas, anteriormente aprendidas tanto a Matemática como em inglês, fazendo desta forma a articulação horizontal de conteúdos contribuindo para o desenvolvimento global da criança (RA-H2);

No entanto, um destes professores identifica algumas dificuldades por entender que não havia pontos comuns:

Tenho a preocupação de perguntar aos alunos ou professora o que vão dando a Estudo do Meio e tenho consultado o livro de ponto, mas muitas vezes os temas não se enquadram na planificação de inglês (RA-B3).

A opinião expressa pelos professores de inglês sobre a importância de temas comuns trabalhados também pelo professor titular de turma remete-nos

para a posição de Brewster, Ellis & Girard (2002) acerca da relevância de “tópicos aglutinadores”, que, segundo estes autores, facilitam o estabelecimento de relações entre as diversas áreas curriculares. De facto, parece ser mais vantajoso partir de um tópico geral comum e depois trabalhar as suas várias “facetas” ou, usando as palavras dos professores de inglês, outros temas com os quais facilmente se relacionam.

Ainda assim, e conforme ilustrado neste último exemplo, nem sempre os professores conseguem identificar tópicos comuns que lhes permitam trabalhar em ACH. A questão aqui coloca-se se esta será uma dificuldade decorrente da organização do currículo, da necessidade de um (re)adequação do professor a novos desafios, ou de ambos.

Um outro professor de inglês parece identificar outros caminhos, ou seja, caminhos em que a articulação não ocorre a partir do tema, mas sim do tipo de texto (cf. Rodrigues, 2017 sobre os vários modos de articulação curricular):

O tema dos desportos não faz parte das temáticas curriculares, pelo que não há articulação possível respeitante ao tema, articularemos o que vão desenvolver na disciplina de Matemática, grandezas e medidas. Em articulação com a professor faremos recolha de dados e estatísticas dos desportos mais praticados na turma e em relação aos gostos e preferências (RA-P3).

No exemplo apresentado é o tipo de texto - o gráfico - que serve como base da articulação curricular.

e) Gestão curricular

De acordo com os professores de inglês, a forma como o currículo do 1.º CEB é gerido, seja por indicações do MEC, seja por uma mobilização dos agentes educativos locais influencia a ACH. É o caso, por exemplo, da calendarização das provas de avaliação e a conseqüente (re) definição de prioridades por parte dos professores ou da existência de projetos de escola suficientemente aliciantes para

envolver a comunidade escolar:

Relativamente à articulação horizontal, esta não se verifica propriamente nesta aula específica, uma vez que os alunos se encontram neste momento a fazer a preparação para as provas intermédias (RA-I3);

Foi aprovado para a escola o projeto “Às voltas com os Astros”, da Ciência Viva, que contempla variadíssimas atividades a serem desenvolvidas ao longo deste ano letivo e do próximo, tendo em especial atenção as duas turmas de 3º ano (RA-M2).

O exemplo apresentado pelo docente M adquire particular relevância no quadro da articulação dos conteúdos trabalhados pelo professor titular de turma e pelo professor de inglês, na medida em que aponta caminhos possíveis para que os professores das AEC estejam envolvidos em todas as atividades da escola, não cingindo o seu papel à participação a momentos específicos, como festas, por exemplo. Abrantes, Campos & Ribeiro (2009, p. 68) reforçam isso mesmo, ao sugerirem que se deverá *“integrar os professores das AEC na cultura organizacional e curricular da escola, incluindo-os no Projecto Educativo de Escola e do Projecto Curricular de Turma”*.

f) Fatores temporais

Os dados recolhidos evidenciam que “os tempos” vivenciados nas escolas, sejam eles privados ou comuns, podem determinar a existência ou não de articulação. Para além desta condição geral, são identificadas dificuldades concretas, tais como a incompatibilidade de horários dos professores titulares de turma e dos professores da AEC de inglês, uma menor disponibilidade por parte daqueles em determinados períodos em função da calendarização da avaliação dos alunos ou do planeamento exigente dos conteúdos de inglês, dificultando a ACH para determinados conteúdos e períodos temporais:

A articulação horizontal de conteúdos nem sempre é passível de concretização ou, pelo menos, em todos os momentos. Esta articulação depende em muito da escola, dos docentes e da organização do ambiente educativo (RA-H3);

A preparação de aulas em conjunto é difícil pois esta turma tem duas vezes aula às 16:45 quando a professora já não está na escola e no bloco da manhã (11:15-12:00) em que a professora faz o atendimento aos pais (RA-B3);

Neste momento do ano já não é possível a articulação com a professora titular: o final do ano e os temas bastante atrasados são a causa da falta de articulação nesta altura (RA-M3).

Uma vez identificados os fatores que, de acordo com os professores de inglês, favorecem ou dificultam a ACH, levando a que, nalguns casos e conforme ilustrado nos últimos exemplos, esta não ocorra, importa conhecer as formas que, no seu entender, a ACH assume, quando estão reunidas as condições para que tal aconteça.

4.2.2. Formas de operacionalização da articulação curricular horizontal

As reflexões dos professores de inglês permitiram aceder a dados não apenas sobre o que, de acordo com a sua experiência, facilitou ou dificultou a existência de ACH, mas também sobre as formas como esse processo foi desenvolvido.

A análise que faremos neste ponto respeita às unidades de registo integradas na subcategoria “Formas de operacionalização” (da ACH) por evidenciarem a perceção dos professores de inglês relativamente à relevância de estratégias individuais e conjuntas na concretização da ACH. De forma genérica, percebemos que, na opinião dos professores de inglês, a ACH se concretiza através da partilha de informação sobre os alunos, da reflexão sobre as suas competências, da gestão temporal dos conteúdos, de estratégias específicas de exploração em aula de inglês, da programação conjunta de atividades, da criação

e partilha de recursos e de processos de avaliação. Passamos, então, a exemplificar cada uma destas formas de operacionalização:

a) Partilha de informação sobre os alunos

A partilha de informação sobre os alunos ocorreu, segundo os professores inquiridos, em reuniões formais, mas também em encontros casuais e que não foram previamente agendados entre os professores titulares de turma e os professores de inglês, geralmente quando o horário semanal da turma previa que a aula do professor de inglês antecederse ou sucedesse a do professor titular de turma (na transição entre as aulas dos dois docentes).

Na opinião dos professores de inglês, esta partilha foi essencial para que se pudesse fazer um diagnóstico conjunto das necessidades e encontrar soluções para as dificuldades que se verificaram sobretudo ao nível das aprendizagens e dos comportamentos dos alunos. A partilha de informação sobre os alunos é vista por estes profissionais como uma fase inicial de concretização da ACH e que possibilita a exploração dos mesmos temas na AEC de inglês e nas outras áreas curriculares, bem como a utilização de estratégias semelhantes:

(...) é essencial o contacto direto entre professor titular e professor das Atividades de Enriquecimento Curricular. As reuniões informais e as atividades conjuntas são instrumentos essenciais para garantir a tal articulação de conteúdos bem como o acompanhamento individual dos elementos da turma, quer no diagnóstico de necessidades, condicionantes ou eventuais soluções para determinados problemas que condicionem a aprendizagem de algum aluno (RA-L3);

As estratégias têm de ser semelhantes, pois essa será a consequência natural dos diagnósticos partilhados, desde a disposição dos alunos na sala de aula, à maior proximidade a alunos de maiores dificuldades ou seleção de conteúdos (RA-L3).

Também Fialho et al. (2013, pp. 314-315), a respeito da relação entre o planeamento e a articulação, sublinham que a realização de reuniões entre os professores titulares de turma e os professores das AEC para caracterização

dos alunos deve ser um procedimento generalizado.

b) Reflexão sobre as competências dos alunos

Consideramos particularmente importantes os dados recolhidos nesta investigação no que respeita à especificação das competências dos alunos desenvolvidas através de um trabalho em ACH porque aponta para uma área que não tem sido muito desenvolvida na literatura.

Os professores de inglês entendem a reflexão conjunta dos docentes centrada sobre as competências a desenvolver nos seus alunos como outra das formas de operacionalização da ACH e exemplificam algumas das competências trabalhadas, tais como a cooperação com outros em tarefas e projectos comuns (trabalho em grupo e capacidade de pesquisa), a mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano (valorização e preservação da natureza) ou a utilização adequada de linguagens da área tecnológica para se expressar (sistematização e tratamento de dados estatísticos):

Pretende-se uma abordagem à unidade com trabalho diversificado sobre as várias competências (...) com especial atenção ao trabalho de grupo e de pesquisa (4.º ano). O trabalho do 4.º ano surge em articulação com a unidade Portugal no mundo (RA-L2);

Surge como um projecto de parceria com a prof. titular AC e no âmbito da semana da leitura. Esta irá incidir sobre o tema do mar (...). Pretende-se que com as estratégias aplicadas se fundamente o gosto pela natureza e pela protecção da mesma (RA-N2).

c) Gestão temporal dos conteúdos

A análise dos dados recolhidos evidencia que, na maioria dos casos, foi feito um esforço no sentido de aproximar o momento de exploração dos conteúdos pelo professor de inglês relativamente ao momento escolhido pelo professor titular de turma, esforço esse que parece ter trazido mais-valias.

Verificou-se que os professores de inglês aludem a um maior número de situações em que os conteúdos temáticos foram trabalhados em simultâneo, mas que também referem outros casos em que haviam antecipado ou retomado posteriormente esses temas, de acordo com o que lhes pareceu ser mais adequado para as aprendizagens das crianças:

Efectivamente, após o contacto semanal habitual com a professora titular foi verificado que estes conteúdos iriam ser trabalhados no final do mês de abril, início do mês de maio, na disciplina de Estudo do Meio, tendo o professor de inglês decidido, assim, antecipar, os mesmos conteúdos da planificação de inglês, em algumas semanas, sem prejuízo para os outros conteúdos que teriam que ser trabalhados, no sentido de existir uma convergência e uma articulação horizontal sólidas, bem como a interação e convergência entre a língua materna e a língua inglesa, facilitando aprendizagens e renovando o interesse e compreensão dos alunos pelo tema, pois o vocabulário é sensivelmente o mesmo, bem como a estrutura que releva o meio de transporte e a forma como nos deslocamos para um determinado local/itinerário (RA-J3);

Assim, apresentar-lhes-ei o nome de alguns países em que tal existe e trabalharemos também algumas questões culturais. A professora titular terá, assim, o caminho “desbravado” quando trabalhar o tema (RA-B3).

Percebemos que nalguns casos se verificou a necessidade de adequar os conteúdos a trabalhar em ACH em função dos conhecimentos dos alunos em língua inglesa (o que passou, por exemplo, por estratégias que visaram permitir a aprendizagem de “palavras-chave” ou o retomar de alguns conceitos mais básicos já aprendidos em língua portuguesa) e de projetos específicos desta AEC:

Houve o cuidado de fazer a articulação horizontal deste conteúdo, embora adaptando um pouco, pois os alunos estão a entrar no tema Percursos e Itinerários em Estudo do Meio, mas em língua inglesa há a necessidade de aprender primeiro o vocabulário antes de passar aos percursos propriamente ditos (RA-C3);

Nesta primeira aula, pretende-se que os alunos identifiquem algumas partes do corpo e as associem a determinadas características, comparando-as com algumas frutas. A partir da exploração da história será possível aprender a identificar as

partes do corpo e algumas características das mesmas; aprender a identificar os cinco sentidos (podendo fazer-se uma prova sensitiva); trabalhar o corpo humano – principais órgãos e o seu funcionamento (em articulação com a professora titular) e iniciar o conteúdo food (RA-G1).

Os exemplos apresentados parecem indiciar que nem sempre os professores de inglês assumem a concepção de que a língua se aprende em situação, entendendo que, por vezes, há necessidade de um trabalho de preparação prévio direcionado especificamente para a aprendizagem de elementos lexicais e conceitos mais básicos que depois possibilitarão que os alunos aprofundem as suas aprendizagens.

De acordo com as reflexões dos professores, a gestão dos conteúdos em ACH foi feita entre o inglês e as outras áreas curriculares distintas. A maioria das referências descreve temas de estudo do meio, surgindo com menor incidência temas de matemática. Houve apenas uma referência ao português. Para além disso, foram destacadas as festividades e outros temas específicos previstos no plano de atividades:

Decidi articular o tema das roupas com as formas geométricas, anteriormente aprendidas tanto a matemática como em inglês, fazendo desta forma a articulação horizontal de conteúdos, contribuindo para o desenvolvimento global da criança (RA-H2);

Relativamente à articulação horizontal, a turma tem estado a seguir este mesmo fio condutor, que tem também acompanhado as festividades que têm sido assinaladas, bem como o Dia Mundial da Alimentação, que permitiu o estudo dos alimentos e dos frutos, associados à alimentação saudável e o Halloween, associado ao estudo do corpo humano (RA-E1).

Foram identificadas situações em que a ACH não foi possível por razões relacionadas com a difícil coordenação de temáticas distintas em turmas mistas, a calendarização de provas pelo Ministério da Educação e a organização do trabalho do professor titular de turma nesse sentido:

Não está a ser possível articular o tema em questão, por ser efetivamente uma turma mista com 10 alunos com ritmos de aprendizagem diferentes, com dificuldades e com tópicos também eles diferentes a serem trabalhados com a professora titular (os meninos do 1.º ano ainda estão a exercitar as primeiras letras, sílabas e palavras simples, operações matemáticas básicas, o dinheiro e os valores monetários...; os alunos do 2.º ano têm estado a consolidar a sua aprendizagem no que concerne as espaços físicos e geográficos; os alunos do 4.º ano têm estado a realizar exercícios de preparação para os exames nacionais) (RA-D3).

A gestão temporal dos conteúdos, conforme descrita pelos professores de inglês, parece ter subjacente uma lógica de procura de confluência nos temas, potencialmente vistos como tópicos ou núcleos globalizadores que permitem criar ou reforçar relações entre as várias áreas do currículo (cf. I.C. Pereira, 2010, pp. 57-58; Cameron, 2000, p. 181).

d) Estratégias de exploração em aula de inglês

Os professores de inglês indicam ter operacionalizado a ACH através de estratégias específicas e explicam os propósitos dessas escolhas. Foi notória a opção por uma grande diversidade de estratégias, entre as quais a associação de palavras escritas a imagens e som através de recursos digitais, a realização de role-plays e a dinamização de jogos, bem como o conto de histórias. Também a realização de trabalhos manuais e a dinamização de iniciativas de promoção da língua e cultura inglesas fora da sala de aula parecem ter constituído estratégias privilegiadas por estes professores. As fichas de trabalho foram geralmente utilizadas, como explicam estes professores, para consolidar as aprendizagens e não como recurso central da aula. Vejamos, então, algumas referências aos recursos adotados para desenvolverem essas estratégias:

Recorreu-se assim a um jogo didático, no qual os alunos terão de realizar operações matemáticas simples, de adição e subtração de forma lúdica, utilizando para isso imagens de peixes e os números. Este jogo também permitirá fazer a

articulação horizontal de conteúdos, uma vez que os alunos têm trabalhado estas operações nas aulas com a professora titular (RA-I1);

As histórias são sempre uma forma cativante e eficaz de expor e iniciar ou dar continuação a uma temática, funcionando também para incutir o gosto da leitura, aqui também noutra língua, despertando curiosidade para todo um universo de histórias (RA-P1);

A minha escolha dos variados materiais (PowerPoint, jogos, fichas, bandeiras para pintar) pretende proporcionar aprendizagens diversificadas que como é sabido “permitem uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados... variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam à igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos” (in “Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico”) (RA-H3).

Estes exemplos evidenciam um trabalho docente, cuja linha de orientação prioriza uma comunicação significativa (cf. Hiep, 2007, p. 194). Para concretizar essa finalidade, os professores de inglês dizem optar por estratégias e recursos diversificados com uma componente marcadamente lúdica, logo, mais adequados às características dos alunos desta faixa etária. De entre os vários recursos e estratégias identificados pelos professores de inglês, salientamos a pertinência do recurso a histórias enquanto estratégia integradora e mobilizadora do interesse de alunos deste nível etário (cf. Wright, 1995; Mourão, 2012, entre outros).

Os dados recolhidos na nossa investigação deram-nos conta de outras preferências manifestadas pelos professores de inglês ao nível das estratégias, valorizando aquelas que visavam a aplicação de conhecimentos linguísticos à realidade dos alunos, com vista a fomentar o seu interesse e curiosidade pelo património local e a estabelecerem relações entre o inglês e aquilo que lhes era conhecido:

Neste sentido, durante o 3.º período, será realizada uma atividade de articulação horizontal de forma a aprofundar conhecimentos sobre o património local e, paralelamente, fomentar o interesse e a curiosidade dos alunos pelo património cultural inglês mais significativa (RA-F3);

(...) Os países que escolhi podem ter alguma ligação aos alunos ora por serem referidos quase diariamente nos meios de comunicação social, ora por poderem ter familiares ou vizinhos que emigraram para algum destes países recorrendo, assim, à vivência dos alunos. Tentei então apelar ao possível interesse e vivência dos alunos em questão proporcionando-lhes aprendizagens significativas “que pudessem decorrer da sua história pessoal ou que a ela se ligam” (...) (RA-H3).

Fialho et al. (2013, pp. 311-312), na avaliação que fazem do Programa AEC, constataam que *“cerca de 38% dos inquiridos assume claramente que as AEC não integram elementos que contribuam para a valorização do contexto em que se inserem”*, sugerindo que, *“pela sua natureza e caracter flexível, as AEC constituem uma valiosa oportunidade quer de integração de aspetos da cultura e do desporto do meio envolvente nas atividades realizadas nas diferentes AEC”*.

A presente investigação contribui para um maior conhecimento sobre estratégias de ensino de inglês promotoras de um maior conhecimento do contexto envolvente, em ACH. Parece ter sido opção de muitos destes profissionais estabelecer uma relação de complementariedade face ao trabalho que estava a ser desenvolvido pelo professor titular de turma, ou seja, partilha-se, mas diferencia-se para enriquecer o currículo dos alunos:

Assim enquanto na aula de Estudo do Meio, houve um abordar mais teórico e científico com a leitura de textos e realização de fichas de trabalho do livro escolar, bem como a exploração de cartazes, na AEC inglês procurar-se-á uma abordagem mais dinâmica com a exploração de música, vídeo, desenho, jogos: spelling, pictionary, montagem de um puzzle, por exemplo (RA-N3);

Não utilizei estratégias semelhantes porque não me pareceram adequadas às aulas de inglês. Por vezes o trabalho foi complementar. Por exemplo, no tema dos países e nacionalidades, nas aulas de inglês centramo-nos nos países de língua inglesa pelo mundo, estudamos alguns costumes (...) e pessoas inspiradoras que através de diferentes formas lutaram por valores válidos e humanos; nas aulas curriculares centraram-se no lugar de Portugal no mundo e em pontos mais técnicos, como o euro (moeda) e os diferentes tipos de aglomerados (RA-P3).

Por último, e em conformidade com o que referimos a propósito da gestão temporal dos conteúdos, importa salientar que a análise dos dados recolhidos nos

mostra que estes profissionais procuraram garantir, na operacionalização da ACH, que os alunos possuíam as competências necessárias em língua inglesa antes de iniciarem novas aprendizagens. Por outras palavras, parece ter sido necessário e até desejável antecipar determinados conteúdos temáticos (relativamente ao que foi feito pelo professor titular de turma) para garantir que os alunos estavam preparados para fazer uma exploração dessas temáticas em inglês, na medida em que o processo requer a interiorização de estruturas específicas, tal como explicam os docente C e J:

Houve o cuidado de fazer a articulação horizontal deste conteúdo, embora adaptando um pouco, pois os alunos estão a entrar no tema Percursos e Itinerários em Estudo do Meio, mas em língua inglesa há a necessidade de aprender primeiro o vocabulário antes de passar aos percursos propriamente ditos (RA-C3);

A aula em questão, sendo a terceira aula relativa a este tema (Meios de Transporte), e tendo em conta que os alunos já adquiriram a maior parte do vocabulário nas duas aulas anteriores, visará, essencialmente, comprovar aprendizagens, relevá-las do ponto de vista da compreensão e produção orais e escritas, e introduzir uma nova estrutura, que permitirá aos alunos utilizar o vocabulário apreendido em conjunto com os locais/itinerários para os quais nos deslocamos, no sentido, também, de ser feita uma salutar e importante articulação com a matéria leccionada na disciplina de Estudo do Meio, pela professora titular – “Locais/Itinerários, Vias de Comunicação e Meios de Transporte” – na qual estão a ser leccionados precisamente esses conteúdos e vocabulário, permitindo assim, um maior interesse e mais fácil consolidação do tema, por parte dos alunos (RA-J3).

e) Programação conjunta de atividades

De acordo com a análise dos dados recolhidos, o trabalho docente conjunto (quer dentro, quer fora da aula) esteve muito associado ao planeamento de aulas e de outras iniciativas das escolas. Parece haver já, nesta fase, evidências de um compromisso conjunto assumido entre o professor titular de turma e o professor de inglês, que levou estes profissionais, por exemplo, a definir tarefas específicas

para alcançarem melhores resultados para os alunos e a organizarem e participarem em atividades conjuntas fora da sala de aula, como se pode constatar através dos exemplos que se seguem:

De modo a facilitar a colaboração dos docentes, são definidas tarefas, pela professora titular e/ou pelo professor de inglês, para cada um aplicar/desenvolver nas suas aulas. Por isso, considerando o tema indicado anteriormente, a professora da turma e o professor de inglês poderão utilizar estratégias semelhantes, tais como pesquisas com os alunos, partilha de ideias/conclusões e registo das mesmas, no caso de um trabalho escrito, como uma cartolina e/ou apresentação escrita (RA-F3);

A Associação de Pais da escola candidatou-se ao Projecto “Às voltas com os planetas”, de forma a envolver os alunos num projecto que lhes permita terem noção da sua localização no sistema solar e no planeta. (...) Acompanhei os alunos nessa visita e tratarei os temas de forma a que o inglês faça parte deste projecto (RA-G2).

Mais uma vez, “jogam-se” aqui, em simultâneo, a disponibilidade dos professores para este trabalho, a boa relação humana entre os dois tipos de professores, uma comunicação contínua entre profissionais para que conheçam o trabalho que está a ser desenvolvido pelos colegas, aliás conforme realçado por Barbosa (2010, p. 171).

f) Criação e partilha de recursos

A criação individual ou conjunta de recursos específicos e a sua partilha constituiu outra das formas de operacionalização da ACH. A análise de dados mostra que foram elaborados vários recursos em aula de inglês que depois foram deixados na sala de aula para serem explorados pelo professor titular de turma ou para serem expostos e apreciados pela comunidade escolar, bem como recursos específicos para desenvolver projetos também eles específicos a partir de conteúdos comuns, conforme ilustrado nos exemplos que se seguem:

A quinta será aproveitada para trabalhar os subtemas Pets, Farm Animals e Wild Animals e o tema da Páscoa, que se aproxima, tanto na aula de inglês como pela professora titular (RA-E2);

Ao jogar ao Spider Game com esta turma constatei que consolidámos o trabalho desenvolvido no Projecto PEPE, pois os alunos desempenharam com agrado e de forma excelente as actividades alusivas à cidade e ao Alentejo (RA-B3).

g) Avaliação

De acordo com os dados recolhidos, os mecanismos de avaliação constituíram também uma forma de operacionalizar a ACH. Essa avaliação ocorreu quer de forma informal (partilhas sobre a evolução dos alunos em conversas entre professores), quer formal (em documentos específicos e reuniões de avaliação).

Contudo, encontrámos apenas duas referências à avaliação, o que poderá evidenciar uma menor frequência da sua aplicação no contexto da articulação do currículo ou a sua menor valorização pelos professores de inglês:

Os instrumentos de avaliação não têm passado de meras conversas informais acerca do aproveitamento dos alunos nas várias áreas ou relatos para as actas de final de período (RA-B3);

O resultado é avaliado, tanto nas reuniões de final de período, como em reuniões frequentes e informais com a professora titular (RA-P3).

De acordo com estes dados, a avaliação surge como a forma de ACH menos utilizada, por professores titulares de turma e professores das AEC (cf. Santos, 2010 ou Fialho et al., 2013, p. 133 sobre o menor recurso a esta modalidade de ACH).

Por serem o resultado das perceções dos professores de inglês sobre as formas que encontraram/vivenciaram para realizar a ACH nas suas escolas, os resultados obtidos têm um carácter de maior especificidade do que o que temos vindo a encontrar em outros estudos sobre a mesma temática. Entre as sete formas de operacionalização da ACH que especificámos, destacamos a reflexão

que é realizada sobre as competências dos alunos, as de partida e as que os professores se propõem desenvolver, e a sua relação com as especificidades do ensino de inglês, por exemplo, na gestão temporal dos conteúdos.

Após esta análise sobre o “como” se articula, passar-se-á ao “para que” se articula, ou seja, à identificação das mais-valias da ACH, também a partir da reflexão dos professores de inglês.

4.2.3. Mais-valias da articulação curricular horizontal

Os professores de inglês consideram que a ACH melhorou as relações interpessoais entre os docentes e facilitou o processo de ensino, por existir uma procura conjunta das melhores soluções para determinados alunos, passando, por exemplo, por escolhas ao nível das estratégias e recursos. A experiência e a formação dos vários docentes foram postas “ao serviço” de um trabalho conjunto e isso parece ter facilitado e mesmo reforçado as práticas de ACH:

Frequentemente, nas aulas com a professora titular, esta questionava os alunos sobre aquele tema em inglês e o mesmo se verificava nas aulas de inglês. Este tipo de trabalho permitiu também estreitar as relações entre os vários professores. Foi também uma constante a participação do professor de apoio dos alunos com necessidades educativas especiais, no sentido de facilitar a aprendizagem destes alunos, sugerindo estratégias e formas de abordagem dos temas e de trabalho para os próprios alunos (RA-E3);

A articulação curricular horizontal apenas poderá trazer bons frutos para os seus intervenientes pois as parcerias e as partilhas em tudo ajudam na evolução do ensino aprendizagem. Há que manter e fomentar este tipo de iniciativa. Juntos trabalhamos melhor (RA-N3).

De acordo com a análise dos dados, os professores julgam que a ACH terá facilitado a aprendizagem dos alunos, na medida em que estes passaram a revelar um maior interesse pelos temas abordados, mobilizaram conhecimentos prévios para essas aprendizagens e estabeleceram relações entre o que já

conheciam e o novo conhecimento que, por isso mesmo, ganhou mais sentido e foi reforçado. Por sua vez, as aprendizagens realizadas traduziram-se em resultados mais positivos, quando esses conhecimentos foram avaliados pelos professores de inglês, conforme referiram:

Consideramos que, desta forma, facilitaremos a interiorização dos conhecimentos e a melhoria dos resultados nesta área, tendo em conta que, por vezes, é uma área difícil para os alunos. Notei que, a primeira aula em que abordei este tema, os alunos revelaram grande interesse e alguns conhecimentos que contribuíram para uma aula bem-sucedida (RA-E3);

Esta articulação de conteúdos com outras áreas possibilita uma positiva convergência de saberes que permitem aos alunos aprendizagens globalizantes e significativas, podendo, mais facilmente alcançar o sucesso nesse mesmo conteúdo (RA-H3).

No entendimento dos professores de inglês, a ACH contribuiu para o desenvolvimento global dos seus alunos. Não se tratou apenas de facilitar a aquisição de conhecimento, mas também de o alargar, abrindo perspetivas que resultaram de um trabalho concertado e complementar entre professores. Neste contexto, e de acordo com a opinião destes profissionais, a valorização da diversidade cultural deverá ser um objetivo comum aos vários professores (não exclusivamente do professor de inglês):

Os resultados da articulação são claramente positivos, pois, tanto o facto dos alunos saberem e verem as professoras a trabalhar em conjunto, como o facto de assimilarem e interiorizarem partes dos mesmos temas em 2 línguas, por vezes com perspetivas diferentes, facilitou a aprendizagem e a consolidação da mesma (RA-L3);

A intencionalidade ao promover a articulação horizontal é a de proporcionar ao aluno uma aprendizagem multifacetada, multicultural tanto quanto possível para que dessa forma o aluno possa compreender a diversidade cultural do mundo que o rodeia (RA-L3).

4.2.4. Constrangimentos e propostas futuras de articulação curricular horizontal

Os professores de inglês, nas suas reflexões, referem-se ao que consideram ter corrido bem e menos bem no trabalho que desenvolveram em prol da ACH. Assim, são focados não apenas aspetos positivos, mas também diversos constrangimentos que foram surgindo durante o processo. Recordamos, a este propósito, que estes dados vêm, nesta segunda fase da nossa investigação, dar-nos algumas respostas para uma das nossas questões de investigação, precisamente sobre os constrangimentos e desafios identificados no terreno por estes profissionais no que respeita à ACH no 1.º CEB.

De acordo com os dados recolhidos, houve diversos aspetos que poderiam ter corrido melhor e aos quais, na opinião dos professores de inglês, deveria ser dada particular atenção, caso houvesse continuidade do trabalho realizado ao longo desse ano letivo (cf. plano de intervenção apresentado no capítulo anterior) em ACH, nomeadamente:

- a) Atitude dos professores de inglês e titulares, com necessidade de uma maior abertura, mais disponibilidade e compromisso partilhado;
- b) Mecanismos de comunicação entre o professor titular de turma e o professor de inglês com mais momentos e rentabilização desse tempo com um maior direcionamento nas ações a desenvolver;
- c) Adequação das temáticas em função dos alunos, dos objetivos e das especificidades do ensino de línguas;
- d) Gestão temporal dos conteúdos mais flexível em função do grupo-turma e antecipada por um planeamento mais consciente porque resultado da sua experiência;
- e) Maior reflexão sobre as práticas docentes para ultrapassar dificuldades concretas como aquelas que se encontram em turmas com alunos de vários anos de escolaridade, por exemplo;

- f) Investimento em recursos de apoio à prática docente (a diversidade de estratégias torna-se mais fácil e mais aliciante, quando o professor pode utilizar, por exemplo, recursos informáticos em boas condições);
- g) Estabilidade docente e continuidade do trabalho pedagógico (a existência de um trabalho contínuo quer por parte do professor titular de turma, quer do professor de inglês em ACH e a manutenção dessas equipas são fatores com grande influência no sucesso ou insucesso destas práticas).

Apresentamos, de seguida, alguns exemplos ilustrativos das dificuldades sentidas pelos professores de inglês na concretização da ACH e do que, no seu entender, tornaria esse processo melhor sucedido:

(...) penso que os temas que foram possíveis de ser articulados com a professora titular foram conseguidos de forma positiva, no entanto, existem aspetos que podem sempre ser melhorados, tanto no campo da comunicação entre professor titular – professor de inglês, como no campo do ensino e na adaptação das temáticas a lecionar aos alunos (RA-A3);

A colaboração entre docentes nem sempre é a desejada, depende de escola para escola e de colegas para colegas. Ainda há um caminho longo a percorrer neste sentido (...). Para concluir, penso que de futuro deverá haver um maior compromisso de todos e uma maior disponibilidade e boa vontade entre os vários docentes relativamente à articulação horizontal (RA-H3).

Conforme já referimos, os constrangimentos vivenciados pelos professores de inglês no âmbito da ACH remetem não apenas para uma perspetiva passada (o que aconteceu), mas também futura, sendo no âmbito desta última que dois destes profissionais nos apresentam propostas com vista a concretizar ou intensificar a articulação curricular. Na opinião destes professores, seria necessário que a ACH, que precisou de ir sendo explorada ao longo desse ano letivo, viesse a tornar-se numa prática comum e naturalmente aceite por todos os professores e que os professores concertassem esforços, por exemplo, em festividades para garantia de melhores resultados por parte das crianças.

De acordo com o docente F, para que esses resultados fossem melhores, haveria que estabelecer uma melhor comunicação com os encarregados de educação e mesmo com a comunidade educativa em geral, com vista a um maior entendimento mútuo e colaboração:

Futuramente, considero pertinente atingir mais resultados, nomeadamente uma maior naturalidade desta prática por todos os colegas, apresentação de atividades articuladas entre vários colegas/ disciplinas nas festas de final de período nas escolas, de forma a otimizar e rentabilizar esforços e a evidenciar um trabalho de carácter transversal a várias áreas, a estabelecer um laço maior com Encarregados de Educação/ Comunidade Educativa, por exemplo, a propósito do tema profissões, criar a semana das profissões e alguns Encarregados de Educação falarem sobre as suas profissões, explorando o tema quer em inglês quer em Estudo do Meio (RA-F3).

Por sua vez, o docente L propõe que os professores de cada uma das turmas passassem a ter um maior envolvimento na planificação dos conteúdos de cada uma das áreas disciplinares:

De futuro, talvez fosse desejável uma maior participação na fase inicial de planificação de conteúdos, isso iria proporcionar um rumo melhor definido (RA-L3).

Termina aqui a análise dos dados recolhidos durante a fase de intervenção no percurso desta investigação. De uma forma geral, verifica-se que os professores de inglês identificam fatores que influenciam a existência ou não de ACH, as formas como pode ocorrer e os seus benefícios, refletindo, ainda, sobre possibilidades de ACH futura, tendo como base a experiência adquirida.

Tratando-se de um estudo de caso cuja análise se reporta a três fases (diagnóstico, intervenção e reflexão), os resultados obtidos em cada uma delas valem como elementos de um conjunto que, apenas como tal, ganha sentido. Assim, passaremos, agora, a analisar os dados da última fase do estudo, o que nos permitirá, não apenas conhecer os resultados do trabalho realizado, mas, também, perceber a evolução sentida pelos professores de inglês.

4.3. Fase de reflexão

Esta é a fase mais rica em termos de dados obtidos, o que foi possível através da aplicação de dois instrumentos de recolha de dados, nomeadamente de um questionário aplicado aos professores titulares de turma e de entrevistas realizadas aos professores de inglês, como se pode verificar na Figura 7:



Figura 7: Breve descrição da 3ª fase de recolha de dados (reflexão).

Conforme explicámos no capítulo anterior, apesar de o nosso estudo incidir sobre um grupo específico, os professores de inglês, o foco é a ACH no 1.º CEB e, como tal, o processo e os seus resultados incluem outros intervenientes que entendemos ser pertinente auscultar, nomeadamente, os professores titulares de turma a lecionar nas escolas de 1.º CEB do concelho em estudo, no ano letivo de 2012/2013.

A análise dos dados recolhidos na fase de reflexão está organizada em duas partes: a primeira relativa à reflexão realizada pelos professores titulares de turma e a segunda à reflexão realizada pelos professores de inglês. Em comum está o facto de acedermos às percepções dos dois tipos de actores sobre a ACH, de modo a podermos compará-las.

A. A reflexão dos professores titulares de turma

4.3.1. Caracterização pessoal e profissional dos professores titulares de turma

O grupo de professores titulares de turma é constituído por quarenta e seis indivíduos do sexo feminino e seis do sexo masculino (53% de respondentes face à totalidade de noventa e nove professores generalistas no concelho), com idades compreendidas entre os trinta e dois e os sessenta e um anos de idade e com uma média de idades de cinquenta anos, conforme se pode verificar através do Gráfico 6:

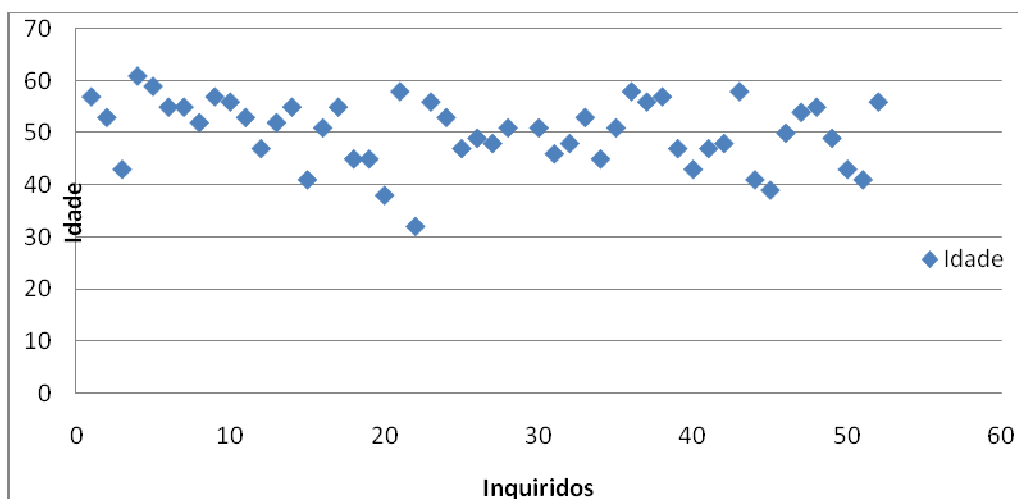


Gráfico 6: Distribuição de idades dos professores titulares de turma.

Estes dados retratam aquela que é a realidade atual da profissão docente em Portugal, “*maioritariamente feminina*” e marcada por uma “*tendência pesada de envelhecimento*”, apresentado num relatório do Conselho Nacional de Educação (Ramos, Faria, Ramos & Rodrigues, 2016, pp. 10-11).

Quarenta e três dos inquiridos são professores do quadro dos agrupamentos de escolas; oito do quadro de zona pedagógica e apenas um indica ser professor contratado. A totalidade tem uma experiência profissional no 1.º CEB superior a cinco anos.

Face à informação obtida, concluímos que, comparativamente ao grupo de professores de inglês, este é um grupo com idade superior e que possui maior estabilidade profissional.

A maioria (trinta e sete) destes inquiridos possui uma licenciatura, mas surgem várias outras situações, conforme indicado na Gráfico 7:

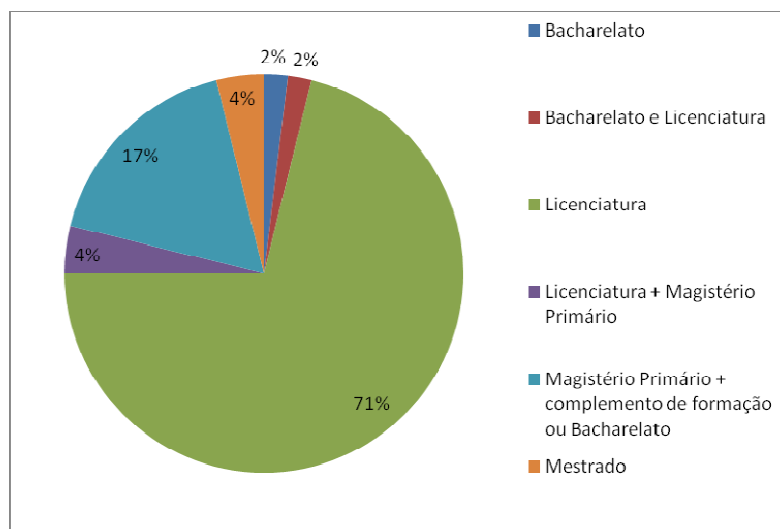


Gráfico 7: Formação académica dos professores titulares de turma.

Apenas quarenta dos professores titulares de turma indicam o ano de conclusão da sua formação (nos casos em que referem duas, considerámos apenas a mais recente para efeitos estatísticos). Ainda assim, os dados obtidos permitem-nos concluir que essa formação assume contornos diversos e que terá sido concluída entre 1976 e 2006.

Esta caracterização dos professores titulares de turma é importante para a nossa investigação pelo facto de nos permitir contextualizar melhor as suas perceções sobre a ACH à luz de alguns dos fatores que poderão influenciá-las, como é o caso da idade, experiência e situação profissional (Anexo 5 - Questionário 2, Q.3, 4 e 5). Conforme já referimos no enquadramento teórico do estudo, autores como Gonçalves (2000, p.438) associam o desenvolvimento profissional docente a fases da carreira.

Os diferentes percursos dos professores, porque associados a uma maior ou menor experiência no desenvolvimento de determinadas práticas docentes e

da sua formação, podem ter influenciado as práticas de ACH.

4.3.2. A articulação curricular horizontal na perspectiva dos professores titulares

Práticas de articulação curricular horizontal

Como referimos no capítulo anterior, a Parte II do questionário aplicado aos professores titulares de turma (cf. Anexo 5 - Questionário 2) visou conhecer as práticas de ACH e inclui questões sobre três aspetos: o conhecimento do professor titular relativamente à planificação de inglês e à importância de dar a conhecer a sua; o número de temas trabalhados em simultâneo pelo professor de inglês e titular ou a explicitação das razões que o haviam impossibilitado e, ainda, o tipo de articulação curricular desenvolvido com o professor de inglês e a frequência com que havia ocorrido.

As informações recolhidas no questionário aplicado aos professores titulares de turma permitem perceber que a grande maioria dos inquiridos, ou seja, 47 professores conhecem a planificação da AEC de inglês da sua turma e 49 dos inquiridos indicam ter trabalhado temas em simultâneo com o professor da AEC de inglês.

Ainda que seja um número pouco significativo (2 professores), houve quem referisse ter concretizado a ACH, sem manifestar interesse pela planificação anual da AEC de inglês (documento orientador), o que coloca novas questões quanto à operacionalização da ACH, nomeadamente quanto ao nível de participação e envolvimento dos docentes neste processo. Por outras palavras, poderá haver aqui uma *“desarticulação entre o discurso e a prática”* (Alarcão, 2008, p. 211) traduzível num distanciamento entre as conceções dos professores e o que, na prática, é realizado.

De forma a testarmos a associação entre as variáveis “conhecimento da planificação da AEC de inglês” e “importância do conhecimento da planificação do

professor titular de turma” (cf. Anexo 5 – Questionário 2, Q. 6 e Q.7), decidimos fazer uma correlação (Pearson), tendo sido detectada uma correlação positiva e significativa (0.546; $p < 0.050$). Estes resultados mostram que, quanto mais conhecimento têm da planificação de inglês, mais importante julgam ser que o professor de inglês conheça a sua.

Como se pode verificar no Gráfico 8, a maioria, dezasseis inquiridos, trabalhou mais de cinco temas em simultâneo com o professor de inglês, ou seja, houve uma gestão temporal concertada de conteúdos curriculares pelos professores de inglês e pelos professores titulares de turma.

Constatámos uma clara disparidade de valores, na medida em que o número máximo de temas trabalhados, de forma concertada temporalmente, desce depois para os dois temas, conforme indicado por quinze desses indivíduos. Outra leitura possível é a de que mais de metade destes profissionais realizou uma gestão temporal concertada de quatro ou mais conteúdos curriculares com o professor de inglês.

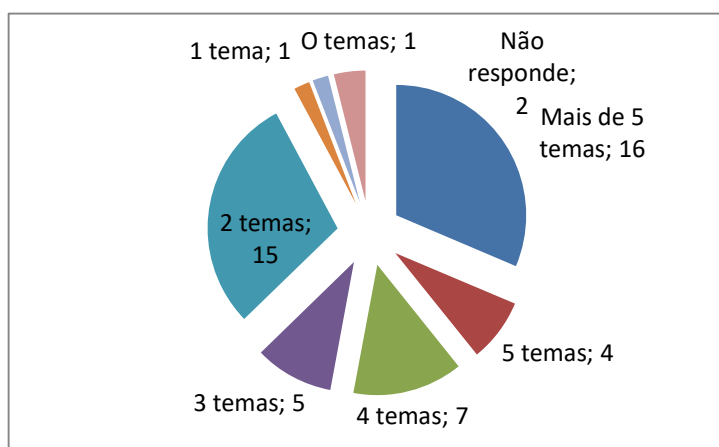


Gráfico 8: Número de temas trabalhados em simultâneo pelos professores de inglês e titular.

Apenas um dos professores indica não ter desenvolvido temas em simultâneo com o professor da AEC de inglês, justificando-o por “falta de articulação e comunicação” e outros dois não respondem a esta questão.

As respostas à questão 9 deste questionário (cf. Anexo 5 – Questionário 2) deram-nos dados pertinentes sobre a perspetiva dos professores titulares

relativamente ao tipo de articulação praticado com o professor de inglês e à sua frequência (cf. Gráfico 9). De uma forma geral, verificamos que a partilha de informação sobre os alunos foi a modalidade mais frequente (vinte e uma respostas na opção “sempre” e vinte e três respostas na opção “muitas vezes”), e que é ao nível da coordenação de modalidades e critérios de avaliação (três respostas na opção “sempre” e três em “muitas vezes”) e da construção de materiais (sete respostas na opção “muitas vezes”) que essa ação foi menos recorrente.

Surgiram, ainda, outros registos em “outros tipos de articulação”, nomeadamente, “Articulação constante com a professora de inglês” e “Participação em festas e atividades organizadas para as crianças e com a colaboração dos pais dos alunos”.

O Gráfico 9 permite-nos fazer a comparação entre as diversas modalidades de articulação:

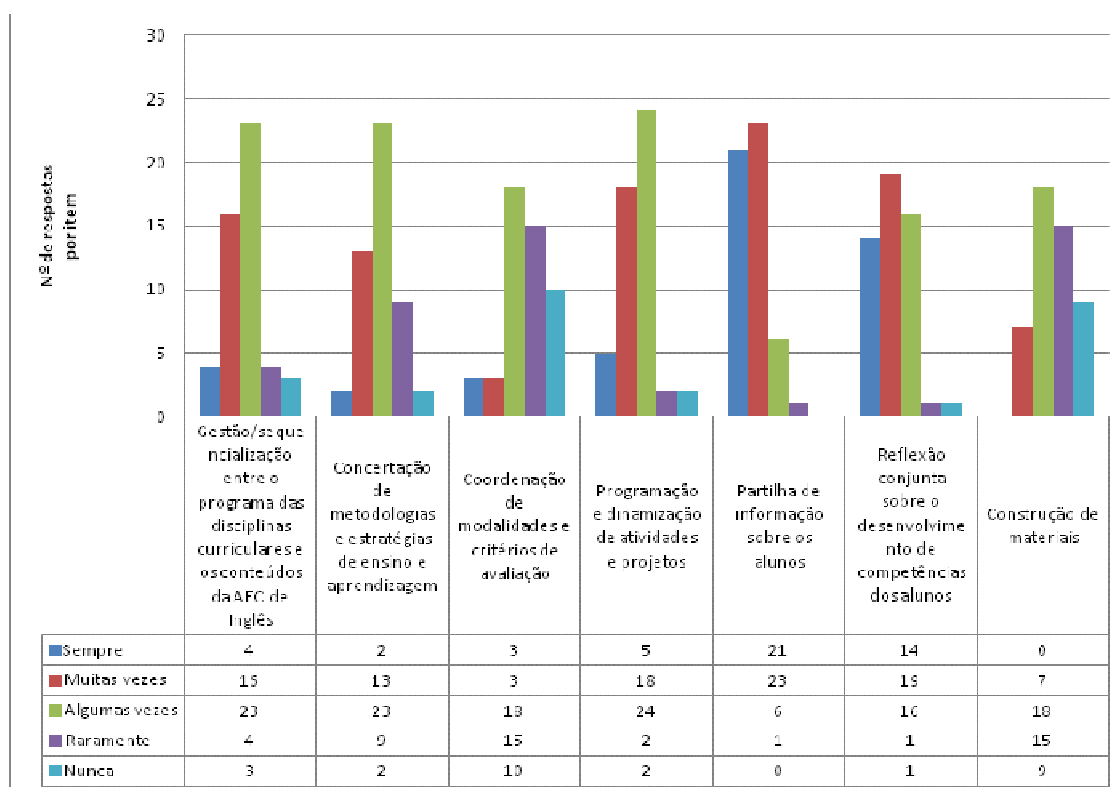


Gráfico 9: Articulação curricular desenvolvida entre o professor titular e o professor de inglês.

Para conhecermos a média de utilização das várias modalidades de articulação curricular, atribuímos valores para cada uma das alternativas, da seguinte forma: o valor 1 para a escolha “Nunca”; 2 para “Raramente”; 3 para “Algumas vezes”; 4 para “Muitas vezes” e 5 nos casos em que os inquiridos escolhiam a opção “Sempre”. Os resultados variam entre uma média de 2.47 em termos da construção de materiais e da coordenação de modalidades e critérios de avaliação e de 4.25 no que respeita à partilha de informação sobre os alunos, o que evidencia as modalidades que estes profissionais desenvolveram com maior e menor frequência. Para além dos itens já referidos, esclarecemos que a média para a gestão/sequencialização entre o programa das áreas curriculares e os conteúdos da AEC de inglês corresponde a 3.31; a concertação de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem a 3.08; a programação e a dinamização de atividades e projetos a 3.43; e a reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos a 3.86.

As respostas obtidas na parte III - Reflexão sobre a ACH - deste questionário (cf. Anexo 5 – Questionário 2), também nos dão indicações importantes sobre as perceções dos professores titulares relativamente aos benefícios da ACH (Q. 10), nomeadamente para o desenvolvimento das competências dos alunos; o interesse dos alunos pelos temas trabalhados pelo professor titular de turma; o interesse dos alunos pela língua inglesa; a colaboração docente entre professor titular de turma - professor AEC e o desenvolvimento de um currículo mais rico e integrado no 1.º CEB (cf. Gráfico 10). Os inquiridos referiram, ainda, outros fatores através da opção “outros”, daí resultando respostas como “enriquecimento de práticas pedagógicas” e “partilha de conhecimentos”.

As respostas dos professores titulares de turma sobre os itens em que, na sua opinião, a ACH poderia ser benéfica a diversos níveis correspondem aos valores apresentados no Gráfico 10:

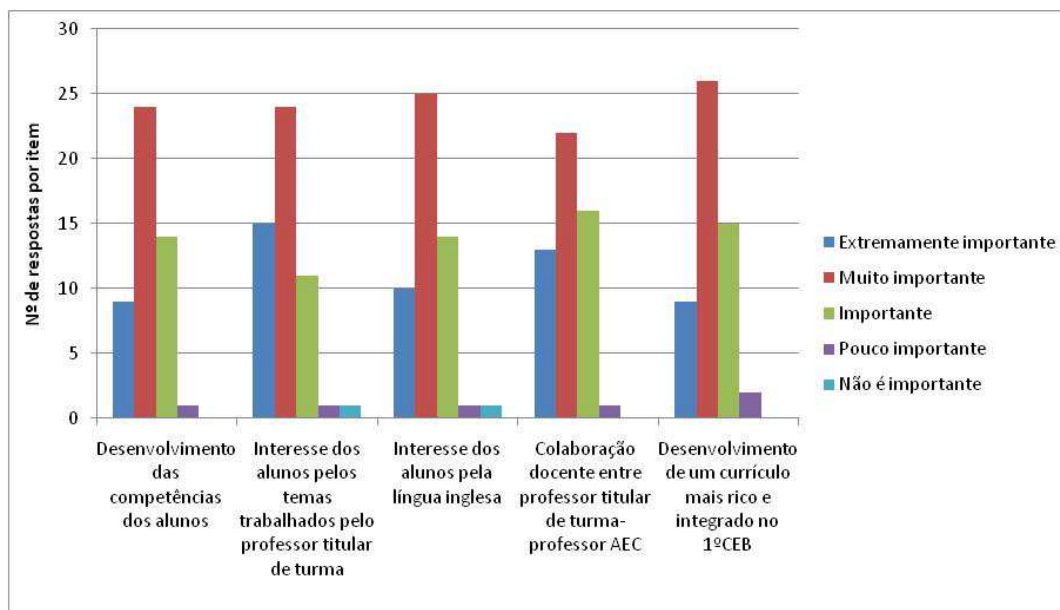


Gráfico 10: Contributo da articulação curricular horizontal, segundo os professores titulares.

Os resultados nos vários itens foram positivos e bastante aproximados, o que nos levou a procurar perceber a média em cada um dos itens. Para tal, atribuímos no SPSS valores para cada uma das alternativas, da seguinte forma: o valor 1 para a classificação “Não é importante”; 2 para “Pouco importante”; 3 para “Importante”; 4 para “Muito importante” e 5 nos casos em que a avaliação fosse “Extremamente importante”. Verificámos, então, que a média resultante varia entre 3.80 (desenvolvimento das competências dos alunos) e 3.98 (interesse dos alunos pelos temas trabalhados pelo professor titular de turma). O desenvolvimento de um currículo mais rico no 1.º CEB corresponde a uma média de 3.81; o interesse dos alunos pela língua inglesa 3.82; e a colaboração docente entre o professor titular de turma e o professor das AEC 3.92. Por sua vez, a moda e a mediana em todos os itens é sempre de 4.00, o que corrobora que os inquiridos os consideram, de uma forma geral, muito importantes.

Para além do já exposto, parece-nos relevante perceber que, quando analisamos a média de importância da ACH para o “grupo” daqueles que conhecem a planificação de inglês e o “grupo” dos que a não conhecem, é no âmbito da colaboração docente entre professor titular de turma e professor AEC

que nos deparamos com os valores mínimos e o segundo mais elevado. Assim, a média de importância atribuída a este item por quem não conhece a planificação de inglês é de 3.33 e de 3.98 para os que a conhecem. Este valor é apenas ultrapassado por quem não conhece a planificação de inglês da sua turma, mas considera que a ACH é importante para o interesse dos alunos pelos temas trabalhados pelo professor titular de turma, que alcança o valor 4.00 de média. Estes resultados mostram-nos que quem procura conhecer a planificação do colega valoriza mais uma relação de colaboração e que quem não o faz tem uma tendência para valorizar os benefícios da articulação que dizem respeito ao trabalho que desenvolvem com os seus alunos (perspetiva mais individualista).

De forma a testarmos a associação entre as variáveis *tipo de articulação* e *importância da articulação*, usámos a média de cada um desses itens, a partir da qual resultou uma correlação positiva e significativa (0.367; $p < 0.050$), o que significa que, quanto mais articulam, mais valorizam a ACH. Esta inferência é da maior importância porque dá mais robustez aos dados obtidos através da análise de perceções e aponta caminhos para investigações futuras.

Quando analisamos através do teste t as práticas de articulação nos dois grupos, ou seja, entre os que conhecem e os que não conhecem a planificação de inglês, deparamo-nos com diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, como verificamos no item “gestão/sequencialização entre o programa das disciplinas curriculares e os conteúdos da AEC de inglês” ($t=3.587$; $p \pm 0.050$), sendo que quem tem conhecimento tem uma média superior (média de 3.44 para quem a conhece e de 1.67 para quem não a conhece), e a tendência mantém-se para todos os outros itens. Os valores mais elevados são obtidos pelos professores que, conhecendo essa planificação, efetuam mais frequentemente a partilha de informação sobre os alunos ($t=3.469$; $p \pm 0.050$), alcançando uma média de 4.36, sendo o segundo valor mais elevado referente à reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos ($t=4.248$; $p \pm 0.050$), em que quem diz conhecer a planificação de inglês atinge uma média de 4.00.

Contudo, estas diferenças significativas não se verificam ao nível da valorização da ACH (cf. Anexo 5. – Questionário 2, Q.10 sobre a importância atribuída à ACH a vários níveis, conforme representado no Gráfico 10), quando aplicamos, uma vez mais, o teste t. De facto, independentemente de conhecerem ou não a planificação de inglês, a média que resulta é bastante aproximada, confirmando-se, então, a inexistência de relações significativas entre os valores. A título de exemplo referimos que, no item “desenvolvimento das competências dos alunos”, a média corresponde a 3.83 para os que conhecem a planificação de inglês da sua turma e a 3.67 para os que não a conhecem e esta aproximação mantém-se para os restantes itens relativos à importância da ACH.

Recorremos, igualmente, à média da articulação, a partir da frequência para cada tipo de articulação desenvolvido (cf. Gráfico 9 com base nas respostas obtidas na Q. 9 do Anexo 5 – Questionário 2) para testarmos uma eventual correlação entre esta variável e o número de temas trabalhados em simultâneo, daí resultando uma correlação positiva e significativa (0.381; $p < 0.050$), ou seja, a média de articulação vai crescendo à medida que os professores titulares de turma trabalham mais temas em simultâneo com o professor de inglês.

As correlações permitiram-nos, também, estabelecer relações entre os vários itens das Q. 9 e 10 (cf. Anexo 5. – Questionário 2), ou seja, entre a frequência com que os diversos tipos de articulação são concretizados e a importância dada à articulação em termos do desenvolvimento das competências dos alunos, do seu interesse pelos temas trabalhados pelo professor titular de turma e pela língua inglesa, bem como da colaboração docente entre professor titular de turma - professor da AEC de inglês e do desenvolvimento de um currículo mais rico e integrado no 1.º CEB. Verificámos, então, a presença de diversas correlações, conforme evidenciado na Tabela 20:

Tabela 20: Relação entre a frequência dos tipos de articulação e a importância dada à ACH.

	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)	(J)	(K)	(L)
(A)		0.620	0.614	0.703	0.517	0.642	0.484	0.424	0.339	0.381	0.496	0.277
(B)	0.620		0.546	0.560	0.481	0.596	0.444	0.410	0.190	0.185	0.535	0.293
(C)	0.614	0.546		0.555	0.314	0.515	0.666	0.359	0.237	0.207	0.322	0.129
(D)	0.703	0.560	0.555		0.594	0.696	0.650	0.192	0.140	0.080	0.250	0.215
(E)	0.517	0.481	0.314	0.594		0.785	0.265	0.379	0.221	0.199	0.372	0.296
(F)	0.642	0.596	0.515	0.696	0.785		0.441	0.397	0.342	0.304	0.451	0.327
(G)	0.484	0.444	0.666	0.650	0.265	0.441		0.286	0.096	0.208	0.174	0.339
(H)	0.424	0.410	0.359	0.192	0.379	0.397	0.286		0.599	0.685	0.611	0.656
(I)	0.339	0.190	0.237	0.140	0.221	0.342	0.096	0.599		0.727	0.453	0.520
(J)	0.381	0.185	0.207	0.080	0.199	0.304	0.208	0.685	0.727		0.546	0.651
(K)	0.496	0.535	0.322	0.250	0.372	0.451	0.174	0.611	0.453	0.546		0.590
(L)	0.277	0.293	0.129	0.215	0.296	0.327	0.339	0.656	0.520	0.651	0.590	

Legenda:

(A)- Gestão/seqüencialização entre o programa das disciplinas curriculares e os conteúdos da AEC de inglês.

(B)- Concertação de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem.

- (C)- Coordenação de modalidades e critérios de avaliação.
- (D)- Programação e dinamização de atividades e projetos.
- (E)- Partilha de informação sobre os alunos.
- (F)- Reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos.
- (G)- Construção de materiais.
- (H)- Desenvolvimento das competências dos alunos.
- (I)- Interesse dos alunos pelos temas trabalhados pelo professor titular de turma.
- (J)- Interesse dos alunos pela língua inglesa.
- (K)- Colaboração docente entre professor titular de turma-professor AEC.
- (L)- Desenvolvimento de um currículo mais rico e integrado no 1.ºCEB.

Sempre que há correlações significativas entre os itens, os valores surgem destacados a negrito, com um grau de confiança de, pelo menos, 95%. Face a essa multiplicidade de relações positivas e significativas, destacamos os resultados mais distintivos:

- A1.** Quando relacionamos a frequência com que ocorre a gestão/sequencialização entre o programa das áreas curriculares e os conteúdos da AEC de inglês com os restantes itens, encontramos sempre relações positivas e significativas, exceto no caso da valorização da articulação para o desenvolvimento de um currículo mais rico e integrado;
- A2.** Os professores que desenvolvem frequentemente a gestão/sequencialização entre o programa das áreas curriculares do 1.º CEB e os conteúdos da AEC de inglês valorizam sobretudo a articulação através da colaboração docente entre o professor titular de turma e o professor das AEC (0.496; $p < 0.050$);
- B1.** Os professores que desenvolvem com mais frequência a concertação de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem são os que também desenvolvem frequentemente uma gestão/sequencialização entre o programa das áreas curriculares e os conteúdos da AEC de inglês (0.620; $p < 0.050$) e uma reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos (0.596; $p < 0.050$);
- B2.** Os professores que desenvolvem com mais frequência a concertação de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem são aqueles para quem a articulação tem particular valor em termos da colaboração docente entre o professor titular de turma e o professor das AEC (0.535; $p < 0.050$);

- C1.** Os que mais frequentemente coordenam modalidades e critérios de avaliação são também os que mais frequentemente constroem materiais (0.666; $p < 0.050$), fazem uma gestão/seqüencialização entre o programa das áreas curriculares e os conteúdos da AEC de inglês (0.614; $p < 0.050$) e valorizam a articulação para o desenvolvimento das competências dos alunos (0.359; $p < 0.050$) e para a colaboração docente entre o professor titular de turma e o professor da AEC de inglês (0.322; $p < 0.050$);
- D1.** Verifica-se uma correlação muito elevada (0.703; $p < 0.050$) entre a frequência com que os professores desenvolvem a programação e a dinamização de atividades e projetos, assim como com a gestão/seqüencialização entre o programa das áreas curriculares e os conteúdos da AEC de inglês;
- D2.** Não encontramos qualquer correlação significativa entre os professores que mais frequentemente desenvolvem a programação e dinamização de atividades e projetos e a importância dada à articulação. Para além disso, esta modalidade e a frequência com que constroem materiais são os únicos pontos em que não se verificou uma correlação significativa com a colaboração docente entre o professor titular de turma e o professor AEC.
- E1.** Os professores que mais frequentemente partilham a informação sobre os alunos são os que também mais frequentemente fazem uma reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências daqueles, atingindo mesmo o valor mais elevado (0.785; $p < 0.050$);
- E2.** Os professores que mais frequentemente partilham a informação sobre os alunos valorizam a articulação, sobretudo, para o desenvolvimento de competências dos alunos (0.379; $p < 0.050$);
- F1.** Encontramos uma correlação positiva e significativa entre a reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos e todos os outros itens. Os valores mais elevados são alcançados na relação com a partilha de informação sobre os alunos (0.785; $p < 0.050$) e, no âmbito da valorização da articulação, com a colaboração docente entre o professor titular de turma e o professor da AEC de inglês (0.451; $p < 0.050$);

- G1.** Os professores que constroem materiais com mais frequência também desenvolvem frequentemente a coordenação de modalidades e critérios de avaliação (0.666; $p < 0.050$);
- G2.** Os professores que habitualmente constroem materiais são os que valorizam a articulação sobretudo em termos do desenvolvimento de um currículo mais rico e integrado no 1.º CEB (0.339; $p < 0.050$) e para o desenvolvimento das competências dos alunos (0.286; $p < 0.050$);
- H1.** Os professores que valorizam mais a articulação para o desenvolvimento de competências dos alunos são os que também valorizam bastante o seu papel em termos do interesse dos alunos pela língua inglesa (0.685; $p < 0.050$) e desenvolvem, mais frequentemente, a gestão/sequencialização entre o programa das áreas curriculares e os conteúdos da AEC de inglês (0.424; $p < 0.050$);
- I1.** Os professores que consideram a articulação importante para desenvolver o interesse dos alunos pelos temas trabalhados pelo professor titular de turma também desenvolvem frequentemente uma reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos (0.342; $p < 0.050$) e entendem que essa articulação é importante para desenvolver o interesse dos alunos pela língua inglesa (0.727; $p < 0.050$);
- J1.** Os professores que mais valorizam a articulação para o desenvolvimento do interesse dos alunos pela língua inglesa são os que mais frequentemente fazem a gestão/sequencialização entre o programa das áreas curriculares e os conteúdos da AEC de inglês (0.381; $p < 0.050$) e a reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos (0.304; $p < 0.050$);
- J2.** Os professores para quem a articulação é particularmente importante para desenvolver o interesse dos alunos pela língua inglesa entendem que também contribui significativamente para desenvolver o interesse dos alunos pelos temas trabalhados pelo professor titular de turma (0.727; $p < 0.050$);
- K1.** Os professores que valorizam o papel da articulação para a colaboração docente entre professor titular de turma e professor AEC são os que mais frequentemente desenvolvem a concertação de metodologias e estratégias de

ensino (0.535; $p < 0.050$) e que valorizam a articulação sobretudo para o desenvolvimento das competências dos alunos (0.611; $p < 0.050$);

L1. Encontramos os valores mais baixos entre a valorização da articulação para o desenvolvimento de um currículo mais rico e integrado no 1.º CEB e as práticas de articulação. O valor mais elevado é ao nível da construção de materiais (0.339; $p < 0.050$). Os professores que referem ter construído materiais no âmbito da articulação também atribuem um papel decisivo no desenvolvimento das competências dos alunos (0.656; $p < 0.050$).

Os resultados obtidos evidenciam a relação entre a ACH e o trabalho colaborativo. De facto, os professores que indicam desenvolver a grande maioria das modalidades de ACH valorizam, sobretudo, os seus efeitos na colaboração entre o professor titular de turma e o professor de inglês. Essa valorização é maior quando a articulação se centra sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem mais adequadas aos seus alunos, o que implica já um nível profundo de reflexão sobre as suas práticas anteriores e futuras, reflexão essa que é essencial para que desejem mudar. Como lembra Morgado (2005, p. 10), os professores constituem “*a principal força propulsora da mudança educativa*”.

Verificámos a existência de apenas duas modalidades de ACH em que não foi detetada uma relação positiva e significativa com a valorização da colaboração docente: a programação e dinamização de atividades e projetos e a construção de materiais. Os dados não nos permitem retirar conclusões sobre a razão para existir esta diferença.

A gestão/sequencialização de conteúdos surge em destaque enquanto modalidade de ACH que tem relação com todas as outras e, neste sentido, poderá operar aqui como um “mote” para levar a que os professores também desenvolvam o seu trabalho em ACH noutros planos. Tal como se revelou importante que os professores titulares de turma conhecessem a planificação de inglês para gerirem os conteúdos desta AEC e das outras áreas curriculares, também essa prática e o facto de envolver diálogo e partilha os levou a valorizar mais o contributo da ACH para uma maior colaboração com os professores de

inglês. Por outras palavras, é preciso conhecer para fazer e é preciso fazer para valorizar e continuar a fazer.

A nossa análise revelou, ainda, a percepção dos professores titulares de turma no que concerne à relação entre a ACH e as competências e o interesse dos alunos. Segundo estes profissionais, a ACH traz benefícios tanto para a aprendizagem do inglês como para as restantes áreas curriculares. Efetivamente, os professores que mais valorizam a importância da ACH na promoção do interesse dos alunos pela língua inglesa também valorizam o seu contributo para um maior interesse dos alunos pelos conteúdos trabalhados pelo professor titular de turma, sendo estes os docentes que frequentemente fazem a gestão/sequencialização dos conteúdos e refletem sobre o desenvolvimento das competências dos alunos.

Contudo, apesar de resultados animadores no que respeita à valorização de uma ação docente orientada no sentido de garantir a ACH, os professores titulares de turma enumeram, também, dificuldades inerentes ao processo, sendo que, ao fazê-lo, identificam fatores condicionantes para o sucesso da ACH, conforme passamos a referir.

Constrangimentos e propostas futuras de articulação curricular horizontal

Os professores titulares de turma, quando questionados, através de uma pergunta aberta, sobre os constrangimentos que dificultam a ACH (cf. Anexo 3.2.- Categorias – Questionário 2, Q. 11), indicam um conjunto de fatores que, dada a sua natureza, também poderão ser considerados fatores condicionantes da ACH, nomeadamente, a atitude dos participantes, os momentos e modalidades de comunicação, a forma como é realizada a gestão curricular, fatores espaciais e temporais e, ainda, condições laborais.

No que respeita a fatores atitudinais, a análise de dados mostra que, enquanto alguns professores titulares de turma entendem que a articulação foi feita de forma natural, dada a disponibilidade do professor de inglês, outros

consideram que deveria ter existido uma maior disponibilidade por parte dos professores desta AEC para participarem em reuniões. De acordo com os dados recolhidos, essa falta de disponibilidade foi, em grande medida, temporal (falta de tempo para a ACH) e comum aos dois tipos de professores:

Disponibilidade de participação nas reuniões além da vinda para aulas dos professores de inglês (QPT10);

Não poderá ser o professor titular de turma a moldar o seu horário em função das necessidades dos outros agentes educativos (QPT11).

Encontrámos, ainda, referência a um certo desconforto por parte dos professores titulares de turma relativamente ao que consideraram ser obrigações acrescidas, nomeadamente na comunicação de situações de mau comportamento dos alunos aos encarregados de educação, mesmo quando estas decorreram nas aulas das AEC. De acordo com estes profissionais, a “desresponsabilização” por parte dos professores de inglês constituiu um entrave à ACH:

Devem ser os professores de inglês a responsabilizar-se pelos alunos e não os professores de turma. Devem ser eles a contactar e não os professores titulares. Isto para que lhes reconheçam autoridade (QPT37);

A responsabilidade do inglês tem que ser da responsabilidade do professor da A.E.C. (Articulação com os Pais dos alunos) (QPT38).

Parece-nos que a opinião dos professores titulares de turma remete para o papel que passaram a assumir no âmbito da supervisão pedagógica das AEC e que, de acordo com a legislação então aplicável (*Despacho 12591/2006*, de 16 de junho; *Despacho 14460/2008*, de 26 de maio e *Despacho 8683/2011*, de 28 de junho, atualmente revogados) previa, justamente, a realização de reuniões com os encarregados de educação (para além da programação de atividades; da avaliação da sua realização e da observação e acompanhamento das atividades).

O segundo fator condicionante da ACH, ou seja, a comunicação entre docentes, é salientada por um dos professores inquiridos, que justifica as

dificuldades de comunicação pelo facto de “Os professores das AEC não se encontra[re]m c[om] o prof. da turma” (QPT36). Este inquirido não especifica quais as razões para isso acontecer, mas percebemos por outras unidades de registo que a falta de disponibilidade de tempo terá sido um dos fatores que dificultou, por exemplo, a realização de reuniões.

Também aspetos que influenciam a gestão do currículo, como o facto de a AEC de inglês ser de frequência facultativa e de não existir um programa parece ser, na opinião do docente PT32, um entrave à ACH:

O facto de esta disciplina não ser obrigatória para todos os alunos e não haver um programa a seguir, evitando a repetição de conteúdos como se tem verificado (QPT32).

Um ponto em comum na análise dos dados recolhidos sobre as perceções quer dos professores de inglês, quer dos professores titulares relativamente à ACH é a necessidade de tempo para concretizarem essa articulação.

Os professores titulares de turma indicam o fator tempo como o grande entrave à ACH e afirmam que só com esforço da parte dos profissionais que a desenvolvem seria ultrapassável. De acordo com a maioria das respostas analisadas, essa dificuldade advinha dos horários atribuídos aos professores titulares de turma e aos professores de inglês, que não permitiam tempos comuns de permanência na mesma escola (por vezes, o encontro entre docentes resumia-se ao momento em que um saía da sua aula para deixar entrar o outro) e de encontrarem tempos comuns, conforme se percebe através dos exemplos que se seguem:

Os constrangimentos que dificultam prendem-se acima de tudo com questões de tempo/horário (QPT23);

Conjugar horários com tantos professores das AEC's e de outras atividades curriculares (QPT24).

Os fatores espaciais são referidos por um professor titular de turma a propósito da sua escola, eventualmente localizada numa freguesia rural. Sendo já a falta de tempo uma crítica comum e constante aos professores, parece-nos compreensível que, conhecendo a forma como os horários das AEC são organizados (implicam a deslocação entre várias escolas), o tempo consumido nestas deslocações para escolas distantes contribua ainda mais para reduzir o seu tempo de permanência nesse espaço, agravando o sentimento de isolamento vivenciado pelo professor titular de turma:

No caso da minha escola a distância da escola à sede e às outras, que condiciona os tempos de contato e de trabalho entre os professores (QPT12).

Encontramos, ainda, a referência às condições laborais quer dos professores titulares, que dos professores de inglês. Os professores titulares consideram que a ACH é dificultada pela sobrecarga de trabalho (cf. Figueira, 2011, p. 105 sobre excesso de tarefas do professor e processos de articulação curricular) que têm e por raramente ser possível que a mesma equipa de professores trabalhe com o mesmo grupo de alunos durante um período de tempo mais alargado, garantindo a continuidade pedagógica:

O excesso de trabalho do prof. titular (QPT19);

Falta de continuidade dos professores na escola (QPT6).

Surgem outras justificações que relacionam a falta de tempo com o que consideram ser difíceis condições laborais dos professores de inglês, nomeadamente o facto de não terem horas específicas contempladas no seu horário para a ACH, bem como de terem diversas atividades profissionais em simultâneo.

A falta de um tempo comum para os 2 professores reunirem (o que é feito é sempre por vontade própria) (...) Dificuldade em encontrar tempo disponível para os dois docentes uma vez que os professores de inglês trabalham em várias

escolas durante o dia, têm outras atividades profissionais e os seus horários não contemplam tempo para essa articulação (QPT17);
Muitas vezes a diferença de horários dificulta a articulação, tal como a mudança frequente de professores (QPT34).

As percepções dos professores titulares de turma refletem o que Fialho et al. (2013) entendem ser a realidade vivenciada pelos professores das AEC:

A falta de valorização profissional dos técnicos das AEC evidenciada pelo vínculo precário, falta de estatuto profissional, remuneração horária geralmente baixa, horários de trabalho com reduzido número de horas, faz com que muitos destes profissionais vejam as AEC como atividade transitórias, enquanto aguardam por uma colocação ou uma melhor oportunidade de trabalho. (p. 308)

Como seria de esperar, a maioria das propostas de ACH apresentadas pelos professores titulares de turma (cf. Anexo - 12 Categorias – Questionário 2, Q. 12) estão em consonância com os constrangimentos anteriormente identificados. Neste sentido, e de uma forma sumária, foram identificadas as seguintes necessidades futuras:

1. Maior disponibilidade dos intervenientes;
2. Continuidade pedagógica;
3. Redução da carga de trabalho do professor titular de turma;
4. Maior responsabilização dos professores de inglês relativamente ao que acontece nas aulas;
5. Planificação conjunta (preferencialmente antes do início das aulas);
6. Vencimentos mais elevados dos professores de inglês (garante de estabilidade);
7. Seleção criteriosa de profissionais das AEC de acordo com o perfil adequado ao 1.º CEB;
8. Afetação de várias turmas de uma escola a um só professor de inglês

(garante maior tempo passado nesse espaço);

9. Horário das aulas das AEC apenas após a componente letiva (entendem que a flexibilização de horário não é uma prática desejável).

Vejamos dois exemplos que ilustram algumas das propostas que acabámos de elencar:

1. Haver no início do ano um tempo destinado à planificação conjunta, para tal os professores deveriam estar colocados nas respetivas escolas logo no início de setembro.
2. Colocar-se o mais possível um professor por escola para vincular os professores à escola.
3. Serem pagos de uma forma justa para que não necessitem de outros empregos para equilibrarem as suas finanças.
4. Escolher pessoas que estejam dispostos a trabalhar com esta faixa etária (QPT17);
Os professores titulares devem estar mais livres de burocracia (QPT34).

A qualidade das respostas educativas depende da qualidade das práticas curriculares dos professores (cf. Sá-Chaves, 2007; Esteves, 2004; Tomaz, 2007), não apenas de cada professor individualmente, mas de equipas docentes. Nesta perspetiva, a reflexão dos professores titulares de turma veio enriquecer este estudo sobre a ACH, particularmente por complementar, questionar ou reforçar os dados que obtivemos, também no mesmo espaço temporal (final de ano letivo), através da reflexão dos professores de inglês.

A reflexão que os professores titulares de turma fazem da ACH complementa dados porque, ao pronunciarem-se sobre práticas de articulação, identificam constrangimentos e apresentam propostas, permitindo um maior conhecimento sobre aspetos também analisados pelos professores de inglês e levanta novas questões sobre o aprofundamento e frequência da articulação realizada, por exemplo, quando percebemos que 2 dos 52 professores generalistas referem ter concretizado a ACH sem conhecerem a planificação da AEC de inglês.

A reflexão dos professores generalistas também vai reforçar dados, pela identificação das modalidades de articulação mais e menos recorrentes, bem

como pelas relações testadas de dependência entre o conhecimento do planeamento (inclui documentos) do colega e uma maior abertura para partilhar; de um maior conhecimento do trabalho realizado por cada um para uma maior articulação e entre uma articulação mais frequente e uma conseqüente maior valorização da articulação desenvolvida.

Centramo-nos, agora, sobre os dados que recolhemos, a partir da entrevista realizada aos professores de inglês.

B.A reflexão dos professores de inglês

A entrevista realizada aos professores de inglês no final do ano letivo de 2012/2013 permitiu-nos aprofundar o conhecimento sobre o seu entendimento relativamente aos efeitos da aprendizagem de línguas no 1.º CEB, o trabalho colaborativo e a ACH e a sua relação com o currículo integrado.

4.3.3. Potencialidades da aprendizagem de línguas segundo os professores de inglês

O guião da entrevista realizada aos professores de inglês inclui uma questão sobre como é que, no entender destes profissionais, o ensino do inglês contribuiria para o desenvolvimento global da criança.(Anexo 10 – Guião de entrevistas). As respostas a esta questão, à semelhança de outras unidades de registo obtidas durante a primeira fase de investigação, foram integradas na categoria designada “potencialidades da aprendizagem de línguas nas crianças”.

Estes resultados permitem-nos compreender o que os professores de inglês pensam sobre as potencialidades da aprendizagem de línguas para o desenvolvimento global da criança e de que forma associam esse desenvolvimento a práticas de articulação.

De acordo com os professores de inglês, a aprendizagem de línguas no 1.º CEB traz diversos benefícios para os alunos ao nível do desenvolvimento das atitudes e da aquisição de conhecimento.

Relativamente às atitudes, podemos dizer que, para estes profissionais, a aprendizagem de línguas contribui para desenvolver uma atitude de abertura nos alunos para acolher e valorizar o que é diferente. O facto específico de terem outro professor (distinto do professor titular de turma e especialista na área) leva a que haja uma maior facilidade de adaptação à organização curricular do 2.º CEB (pluridocência), na medida em que:

os prepara logo de miúdos a contactarem com outras culturas, com outras realidades e com várias formas de trabalhar. Acaba por atenuar o facto, por exemplo, de eles terem vários professores, acaba por atenuar, por exemplo, o choque que eles sentem quando passam do 1.º ciclo para o 2.º ciclo (EI).

Em relação ao acesso ao conhecimento, estes profissionais entendem que aprender inglês, enquanto língua de “comunicação global”, permite que os alunos acedam a outras fontes de informação:

Se pensarmos que vivemos num mundo cada vez mais global e em que as crianças cada vez mais cedo têm à sua disposição... com a aldeia global e o mundo tecnológico, o inglês é cada vez mais importante como forma de comunicação (EJ).

Na sua opinião, a aprendizagem de línguas gera um conhecimento mais abrangente e complementar relativamente ao que a sua experiência direta lhes proporciona ou ao que é transmitido pelo professor titular de turma:

Por exemplo, acho que falarmos da cultura inglesa, ou norte-americana, ou canadiana, australiana... falar das diferenças que existem entre os sul-africanos e os indianos e eles perceberem que uma coisa que os une a todos é o inglês, faz com que eles despertem para a diversidade cultural que existe no mundo e isto faz com que eles queiram aprender mais, quer as línguas, quer outras coisas quaisquer (EM);

Foi um trabalho complementar, ou seja, as crianças não ficam só a saber o que sabem em Português sobre aquela matéria, certo? Eles ficam a saber sobre aquela coisa, outros pontos de vista... lá está, a visão global (...) (EP).

Em suma, os sujeitos deste estudo conhecem as mais-valias da aprendizagem de línguas no 1.º CEB e os dados mostram que desenvolveram o seu pensamento sobre de que forma o ensino de inglês contribui para o desenvolvimento global do aluno. Ainda assim, parece haver alguma dificuldade por parte dos professores de inglês em traduzirem uma perspetiva integradora do conhecimento, centrando-se sobre um ou outro aspeto específico, o que pode indiciar a necessidade de esta reflexão ser aprofundada, eventualmente em contexto formativo.

4.3.4. O trabalho colaborativo na perspetiva dos professores de inglês

Conforme explicámos no capítulo anterior, o guião da entrevista realizada aos professores de inglês está organizado em várias partes, uma das quais incide sobre o trabalho colaborativo e a sua influência nas conceções sobre práticas de articulação curricular. Nessa parte, as questões visavam perceber qual o entendimento dos professores de inglês sobre o conceito de trabalho colaborativo; identificar ações colaborativas concretas desenvolvidas pela equipa de professores de inglês e compreender a possível influência da equipa sobre o desenvolvimento profissional de cada elemento bem como do trabalho realizado em conjunto para a ACH no 1.º CEB.

Conceito de trabalho colaborativo

De acordo com os dados recolhidos nas entrevistas, os professores de inglês entendem que o trabalho colaborativo implica dar e receber contributos mediante um trabalho desenvolvido com outros profissionais, com os quais se

aprende. Neste sentido, são necessárias características pessoais como a compreensão ou a disponibilidade, mas igualmente uma equipa de trabalho, em que prevaleça a união.

Contudo, a existência de uma equipa requer tempo: tempo para os seus elementos se conhecerem, para confiarem e para desenvolverem práticas orientadas por objetivos comuns. Isso mesmo refere, por exemplo, o professor N:

(...) para haver boa colaboração entre todos os elementos do grupo, acho que tem que... tem que existir uma equipa e a equipa só se constrói com bastante trabalho, com bastante interação, com boa comunicação e uma boa equipa precisa de ter algum tempo para se conhecer, para construir esse valor. Portanto, o trabalho colaborativo depende da equipa que tem. É claro que há sempre aspetos que podemos melhorar e construir nesse sentido, mas, para mim, o trabalho colaborativo é bom quando existe uma boa equipa de trabalho (EN).

Estes participantes salientam que a equipa de trabalho tem que ter regras de funcionamento, nomeadamente um objetivo comum partilhado e do conhecimento de todos, organização, uma duração significativa e os contributos individuais, eventualmente distintos, mas complementares para que o grupo atinja os seus propósitos. Talvez por isso, os professores de inglês tenham salientado que este trabalho conjunto poderia ser mais fácil para umas pessoas do que para outras e que seria importante saber como chegar a essas pessoas.

O trabalho colaborativo é, portanto, um processo que, segundo estes professores de inglês, implica, por exemplo, pedir a opinião de outro profissional sobre tópicos tão diversos como as questões de indisciplina, sobre competências e trabalhos dos alunos. Neste sentido, parecem entender que a opinião pessoal seria enriquecida pelo feedback do *Outro* sobre determinado assunto, na medida em que conduziria a uma reflexão constante sobre o que foi, está ou poderá ser feito, eventualmente reformulando o já realizado. Por outras palavras, o diferente complementa e, ao complementar, enriquece.

Na opinião dos professores de inglês, o trabalho colaborativo não se trata apenas de uma partilha de estratégias e recursos pedagógicos, mas também de conhecimentos e experiências, sendo visto como trazendo benefícios para o professor, na medida em que facilita o processo de ensino (por exemplo, ao nível

da rentabilização do tempo e dos documentos) e qualifica o seu trabalho.

Os professores entrevistados consideram, igualmente, que o trabalho colaborativo traz vantagens para os alunos, por contribuir para uma aprendizagem mais globalizante e, por isso mesmo, mais enriquecedora.

Alguns destes professores de inglês salientam a importância de práticas colaborativas, tais como a assistência de aulas entre colegas e as aprendizagens que daí decorreram e estabelecem uma comparação entre o que a equipa de professores de inglês havia conseguido em anos anteriores e no ano em que foi desenvolvida esta investigação:

Então, o que eu acho relativamente ao trabalho colaborativo é precisamente haver uma compreensão, uma união, trabalho realizado entre dois ou mais professores e antes de mais uma disponibilidade para as pessoas se juntarem e olharem para os currículos, não é? Para os currículos em separado e arranjar uma forma de juntar as coisas em benefício dos alunos e em prol de um trabalho contínuo e organizado, não individualmente, mas a pares, a pares ou em conjunto, que é algo que nunca se tem feito até agora (ED);

Ah, eu acho que o trabalho colaborativo de professores é algo muito positivo. Este ano foi mesmo o auge do trabalho colaborativo e acho que só traz benefícios e vantagens porque trabalhando em conjunto para um mesmo objetivo é extraordinário (EH).

Parece, então, que na opinião dos professores de inglês, eles integram um grupo colaborativo em que, na qualidade de membros, trabalham de forma concertada em prol de objetivos comuns, indiciando, como referem Boavida & Ponte (2002), o reconhecimento do valor do grupo enquanto dispositivo com um grande poder realizador. Esta caracterização do grupo de professores de inglês é muito próxima do entendimento de comunidade de prática (CoP) apresentado por Wenger (2008), para quem estas comunidades são grupos de pessoas que partilham preocupações ou interesses, que interagem regularmente e aprendem umas com as outras, melhorando a sua prática (social) ao fazê-lo e, consequentemente, “*shifting reality of actual situations*” (p.46).

Em suma, o conceito de trabalho colaborativo apresentado pelos

professores de inglês está profundamente associado à sua experiência como profissionais desse grupo específico de docentes, grupo esse que parece possuir características muito favoráveis ao desenvolvimento do trabalho colaborativo. Tratando-se de percepções baseadas, também, em saberes experienciais, traduzem-se numa definição de trabalho colaborativo indissociável dos fatores que, no seu entender, condicionaram esse trabalho colaborativo, os quais passaremos a indicar.

Os dados recolhidos através das entrevistas mostraram que, na perspectiva dos entrevistados, são diversos os fatores que facilitam ou dificultam a existência de trabalho colaborativo, nomeadamente, a atitude dos participantes, a existência ou não de objetivos comuns, os recursos disponíveis, a forma como a gestão curricular é realizada, fatores espaciais e temporais e, ainda, as condições laborais dos professores intervenientes.

Segundo os professores de inglês, para haver trabalho colaborativo, é necessário que os professores estejam disponíveis e motivados para o realizar, até porque tal implica um acréscimo de trabalho. Para além desta predisposição individual, também deverão estar reunidas algumas condições ao nível das relações entre os sujeitos, como por exemplo, confiança (o que requer tempo) e um bom ambiente de trabalho em que prepondere a abertura, a aceitação, o diálogo e a compreensão.

Os professores de inglês referem, ainda, a necessidade de ter de existir maior abertura por parte das direções dos agrupamentos, permitindo concretizar algumas das propostas dos professores, processo esse que caracterizaram como “uma luta”, mesmo reconhecendo a existência de uma evolução positiva. Referem, igualmente, que alguns professores titulares de turma demonstram falta de abertura para colaborar, sentindo por vezes o seu trabalho desvalorizado. Contudo, reconhecem também ter havido uma evolução positiva na relação com os professores titulares de turma:

Eu acho que, que o que caracteriza o trabalho é um pouco no âmbito do que já temos falado, que é: os professores têm, têm que se conhecer, têm que se conhecer duma forma que lhes permita trabalhar em conjunto, têm que querer

trabalhar em conjunto e...e têm que... ah... como é que hei-de explicar isto? Temos que estar predispostos, tal como as crianças têm que estar predispostas a aprender, temos que estar motivados para trabalhar em conjunto. Se estivermos motivados, se conhecermos os colegas e se houver um bom ambiente de trabalho, que é o tal passo que eu penso que foi dado este ano a nível do grupo de inglês (EJ).

Para além de aspetos atitudinais, a análise dos dados permitiu-nos perceber que, no entender destes profissionais, o trabalho colaborativo depende da existência de objetivos partilhados entre pares e que isso pode ser despoletado, por exemplo, pela natureza dos conteúdos e, no caso do trabalho entre o professor titular de turma e o professor de inglês, por conteúdos comuns a introduzir em sala de aula:

Os programas porque podem ser comuns aos vários anos ou aos vários níveis e podem fazer com que os professores queiram trabalhar juntos para dinamizar alguma coisa ou planificar alguma coisa e dentro deste ou daquele tema (EB).

Para além dos conteúdos, os professores de inglês esclarecem que a existência de objetivos comuns facilita, por exemplo, a elaboração de documentação, a produção de recursos ou a organização de atividades. Reconhecem que, se esses objetivos forem partilhados, os resultados serão melhores para os alunos, contribuindo para um maior reconhecimento social do trabalho realizado:

Bem, acho que o espírito de equipa é essencial e se todos tivermos um objetivo em comum, acho que funciona tudo muito bem. Por exemplo, se nós quisermos elaborar um recurso, um documento, ou mesmo uma atividade. Se todos nós nos reunirmos, pelo menos uma vez, e com um fim, com um propósito em comum, acho que a atividade, não só é bem-sucedida perante o público que a vai observar, mas também em termos da aprendizagem dos alunos (EF).

Independentemente da forma assumida pelos objetivos, a reunião será um momento privilegiado para os tornar comuns e sentidos como tal por todos os envolvidos. A este propósito, destacam a importância do planeamento conjunto de

conteúdos e atividades, no início do ano letivo, em documentos essenciais, como as planificações ou o plano de atividades.

No entanto, as dificuldades sentidas sobre a sua participação no plano de atividades das escolas parecem ser significativas, não apenas por estarem afetos a várias escolas (e daí que realcem a importância do acesso à internet como ferramenta de comunicação), mas também porque a sua colocação terá sido, em alguns casos, posterior às primeiras reuniões que visaram a sua elaboração:

O facto da internet...ajuda-nos imenso e ao trabalho colaborativo também. Ela está lá e todos trabalhamos para o mesmo, todos colaboramos para o mesmo (EA);
Com projetos, ah... com interações dentro do próprio trabalho, com... em relação com a escola, por exemplo, na construção de materiais, na própria planificação dos trabalhos, do próprio ano letivo, na disciplina ou nos projetos da escola. Acho que seria extremamente importante, no caso do nosso grupo de inglês, por exemplo, estarmos mais envolvidos nos projetos das escolas, não só nas atividades, mas também na parte mais burocrática, por exemplo, uma avaliação de alunos... participar! (EN).

O último exemplo apresentado evidencia uma atitude próativa dos professores de inglês, para quem parece não ser suficiente a intervenção em festas da escola. Há vontade de ter voz também em outros momentos, assumindo-se como gestores efetivos do currículo.

Segundo estes profissionais, também as decisões tomadas centralmente ao nível do currículo, tais como a seleção de conteúdos (consignados nos programas) e a organização da matriz curricular influenciam o trabalho colaborativo:

Os programas porque podem ser comuns aos vários anos ou aos vários níveis e podem fazer com que os professores queiram trabalhar juntos para dinamizar alguma coisa ou planificar alguma coisa e dentro deste ou daquele tema (EB).

No entanto, na opinião dos professores de inglês, a forma como os professores gerem as orientações curriculares e como decidem acrescentar-lhe valor também condiciona o trabalho colaborativo. Para que seja possível trabalhar

colaborativamente, é preciso que os professores queiram trabalhar juntos, se empenhem de forma semelhante e tenham objetivos comuns. Os exemplos anteriormente apresentados e os que se seguem ilustram esta posição:

Tem que haver disponibilidade. É perfeitamente possível juntar, no caso do inglês, e do currículo que é passado no 1º ciclo, é perfeitamente possível criar uma união entre os dois currículos. Possível e cada vez mais útil, tendo em conta que o inglês é a língua que nós sabemos, uma das mais importantes. Mas, acima de tudo, as pessoas têm que estar disponíveis para o fazer, porque implica trabalho à parte daquele que é feito no dia-a-dia das pessoas, como é óbvio (EE);

(...) é uma questão da própria pessoa querer fazer, da disponibilidade para querer fazer trabalho colaborativo. Já tivemos situações em que as pessoas pura e simplesmente não tinham disponibilidade para isso, mas aquelas que têm... as coisas acabam por resultar e acabamos por fazer, por conseguir fazer as coisas (EI)

Segundo os professores de inglês, o ensino bilingue ou a integração do inglês no currículo poderá favorecer o trabalho colaborativo, neste caso entre o professor de inglês e o professor titular de turma, como afirma o docente K:

Era a integração do inglês no currículo ou, então, fazer uma tentativa, aquilo que se está a fazer na escola do BA, o ensino bilingue (...) (EK).

O *Estudo de avaliação sobre a eficácia da implementação do projeto ensino bilingue precoce* vem confirmar as perceções dos professores de inglês, na medida em que destaca como um dos aspetos mais positivos do projeto a “*promoção da articulação/trabalho colaborativo entre professores*” (Almeida, 2014, p. 31). No entanto, apesar desta referência ao ensino bilingue, parece não haver pensamento construído, eventualmente por falta de conhecimento, sobre a didática de ensino bilingue ou da abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning) (cf. Coyle, Hood & Marsh, 2010; Mehisto, Marsh & Frigols, 2008, entre outros).

No que se refere às vantagens da integração do inglês como área curricular no 1.º CEB para o trabalho colaborativo, percebemos, através da análise de dados, que, no entender dos professores de inglês, essa alteração no

currículo seria decisiva para a ACH. Na sua opinião, a implementação do inglês como disciplina no 1.º CEB contribuiria para um maior reconhecimento social da importância do seu ensino, levando a que os professores titulares de turma se envolvessem mais em ações concertadas com os professores de inglês e promoveria mais possibilidades de “flexibilização de horário”, conduzindo à partilha de espaços e tempos com mais tempo para os professores de inglês numa determinada escola.

No que respeita ao fator tempo, encontramos referências várias, que organizámos em três grandes grupos: unidades de registo que evidenciam a necessidade de organizar o horário do professor de inglês de outra forma (marcação de horas concretas para trabalho colaborativo); de ajustar os horários dos professores de inglês aos dos professores titulares (horas comuns e mais tempo para os professores de inglês na mesma escola) e de haver continuidade do trabalho conjunto, visto considerarem que uma boa equipa precisa de tempo para surgir e se manter ativa. Seguem-se alguns exemplos do que acabamos de referir:

Porque muitas vezes há coisas que não conseguimos fazer tão bem, ou que não conseguimos fazer porque é difícil encontrarmo-nos e termos disponibilidade horária. Vamos conseguindo depois articular, mas às vezes acho que fazia falta termos horas (apesar de nós termos horas para além das horas letivas, temos duas horas semanais para reuniões), mas fazia falta, se calhar, termos no horário (...) horas que sejam coincidentes a nível de... imagina, por exemplo, isso até podia ser feito talvez a nível de ser mais fácil... a nível de agrupamento porque nós acabamos por colaborar muito mais entre colegas do agrupamento, termos um horário em que fosse possível encaixarmos aquelas horas e podermos trabalhar e fazer essa articulação (EI);

Ah, para já, boa colaboração e para haver boa colaboração entre todos os elementos do grupo, acho que tem que... tem que existir uma equipa e a equipa só se constrói com bastante trabalho, com bastante interação, com boa comunicação e uma boa equipa precisa de ter algum tempo para se conhecer, para construir esse valor (EN).

Para além do fator tempo, estes profissionais salientam que a existência de um espaço disponível nas escolas onde os professores se possam reunir facilita a realização do trabalho colaborativo. Vejamos, por exemplo, o que refere o docente F a este propósito:

(...) outras vezes também não temos um espaço, propriamente dito, nas escolas para nos reunirmos. Há escolas em que há o gabinete dos professores, não é? E esse espaço é utilizado para apoio. Então, o que é que acontece? Se nós nos queremos reunir, não podemos. Portanto, temos de ir para outro sítio qualquer, perdemos tempo, chegar lá e não chegar e acaba por ser algo constrangedor porque às vezes a única opção é falarmos por mail ou por telefone e aí acaba por se perder um pouco a motivação (...) (EF).

Os professores de inglês destacam a importância da “apropriação” do espaço escola, ou seja, entendendo que a afetação de um professor de inglês a uma só escola traz benefícios múltiplos, como o reforço de uma relação de proximidade e colaboração com outros colegas dessa escola e uma melhor gestão do seu tempo para responderem às necessidades de trabalho quotidiano:

(...) realmente, quando estão mais professores numa escola, às vezes também dificulta. Porquê? Porque cada um tem os seus horários, nem sempre nos cruzamos (EK).

O último fator referido pelos professores de inglês como condicionante do trabalho colaborativo são as condições laborais. Segundo estes docentes, a sua instabilidade profissional terá dificultado esse trabalho com colegas que estavam a desempenhar funções no 1.º CEB, na medida em que o seu próprio investimento foi menor. A esse propósito, explicam que não poderiam fazer planos a médio prazo (por exemplo, definir atividades para um próximo ano letivo pela incerteza do Programa AEC e do seu recrutamento) e que as funções que acumulavam noutros empregos não lhes permitiam ter tempo disponível:

Depois também depende de tudo aquilo que temos para fazer, de outros trabalhos

que a pessoa tenha fora (EI);

Por exemplo, este ano agora é que estão a planear o plano de atividades do próximo ano. Começou por aí. Agora, não podemos é que fique só por aí, não é? E não podemos que este planeamento aconteça tão cedo para nós. É complicado ele haver tão cedo. Ainda na 2ª feira na reunião de SMA foi falado por que é que não íamos incluir já estas atividades no plano de atividades e eu disse: “não sabemos” (EM).

De uma forma geral, estes resultados mostram que, para existir trabalho colaborativo entre professores, devem ser tomadas medidas ao nível do poder central e da organização interna dos agrupamentos, implicando mudança na cultura profissional predominante nas escolas portuguesas (cf. Barbosa, 2010, p. 171).

Formas de operacionalização do trabalho colaborativo

Os dados recolhidos permitiram-nos identificar cinco grandes formas de operacionalizar o trabalho colaborativo: o planeamento, a lecionação de aulas, o investimento formativo, a criação e partilha de recursos e as iniciativas conjuntas. Em comum têm o facto de serem processos conduzidos de forma voluntária, empenhada e negociada entre os professores; possibilitarem a partilha de ideias, experiências e recursos, bem como momentos de reflexão, assumirem um carácter frequente, regular e sistemático no dia-a-dia profissional dos professores de inglês e visarem a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente ao planeamento, os professores de inglês referem-se ao modo como os conteúdos são explorados, defendendo que este deve acontecer no início do ano letivo e estar assente numa boa comunicação entre os professores de inglês e os professores titulares de turma ao longo do ano para assegurar que eventuais alterações ao inicialmente planeado são do conhecimento de todos os professores e conduzem às adequações necessárias no trabalho que cada um realiza.

Os professores de inglês salientam a importância da planificação de inglês desenvolvida nesse ano pelo grupo, com o intuito de facilitar o trabalho educativo em ACH. Entendem que a planificação concelhia foi um documento muito importante ao nível do planeamento do trabalho que desenvolveram e que terá servido de mote para um processo efetivamente colaborativo, que contou com o contributo de todos os professores de inglês e que ajudou a criar as condições iniciais para um trabalho mais próximo do realizado pelos professores titulares de turma:

Ajuda, ajuda porque já nos encaminha. É assim, antes de termos a planificação, nós fazíamos-lo porque sabíamos... a professora vai trabalhar o corpo humano, então eu vou trabalhar também o corpo humano. Como ainda não o trabalhei, aproveito e trabalho-o. Na planificação já está lá inserido, ou seja, já estamos a fazer uma coisa que está no papel. Dantes não estava e agora já está. Eu limito-me apenas a continuar um trabalho que já fazíamos em anos anteriores, apenas com a diferença de que agora está no papel.

Nós este ano e ainda falando da documentação, houve também uma alteração que foi a questão do mês, não é? Nós tentamos especificar o mês e aproximarmo-nos do timing em que o professor titular também estava a desenvolver esses conteúdos (EA);

As planificações no início do ano. Lá está, o facto de todos estarmos a trabalhar num documento comum e depois serem não só “Ah, eu fiquei com a do 3.º ano, não vou ligar mais nenhuma às outras”. Não, o facto de todos pegarmos e vermos maneiras de enriquecer aquela ou de alteração, mas sempre com vista ao enriquecimento de alguma coisa. Acho que, apesar de ter custado um bocadinho o sábado, não é? Estarmos lá porque era sábado, mas foi enriquecedor desta forma porque todos nós tivemos uma palavra a dizer e o trabalho não ficou fechado enquanto todos não concordaram com aquilo que se estava a passar (EM).

Enquanto no caso do planeamento foram apontados exemplos de trabalho colaborativo entre professores de inglês e entre estes e os professores titulares de turma, no que concerne à lecionação de aulas, encontramos referências apenas ao trabalho desenvolvido colaborativamente entre professores de inglês. Parece-nos, portanto, que apesar de a legislação prever que os professores

titulares de turma, no âmbito da responsabilidade que lhes foi atribuída de supervisão pedagógica, observem as aulas dos professores das AEC, esta situação não é reconhecida pelos professores de inglês como uma forma de enriquecimento profissional mútuo, eventualmente porque, como nos diz Abrantes, Campos & Ribeiro (2009), ainda importa:

Clarificar e reforçar a relação entre professor titular de turma e professores das actividades de enriquecimento curricular, passando de um modelo hierárquico, cujas condições para a execução não parecem estar reunidas no terreno, para uma dinâmica de cooperação mútua e trabalho em equipa, entre pares, o que parece reunir ampla concordância entre os vários actores locais (p. 69).

A maioria das referências encontradas sobre a leccionação de aulas diz respeito às aulas observadas entre colegas, que entenderam ter sido uma mais-valia para o seu próprio trabalho docente, como defende Roldão (2007, p. 29), quando identifica a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores como um dos momentos privilegiados em que ocorre a colaboração.

Os professores de inglês destacam a importância de terem visto a forma como outros colegas com funções idênticas e em contextos semelhantes haviam ultrapassado dificuldades comuns e a troca de conhecimentos e experiências que essa observação havia possibilitado:

Outro exemplo, nesse aspeto, foi a aula que eu assisti da (docente C), em que o objetivo era o uso do inglês na maior parte... num maior número de minutos durante a aula. Portanto, não usar muito o Português, mais o inglês. A (docente C), de facto, executa isso muito bem (...). Portanto, essas duas aulas foram extremamente boas e foram duas dicas que eu recebi para melhorar ou para corrigir aquilo que eu não estava a fazer assim tão bem nas minhas aulas e de facto ajudou bastante. E acho que as minhas aulas a partir daí se tornaram mais positivas, mais interativas e o feedback dos alunos foi melhor nesse aspeto (...) (EN).

Para além das referências às aulas assistidas entre colegas, um dos docentes descreve uma prática, cujo planeamento foi feito por dois professores de inglês e cuja concretização implicou a troca de professor entre turmas, bem como o envolvimento dos dois professores e respetivos alunos em atividades conjuntas de maior dimensão:

Sim, sim, até te dou um exemplo: este ano letivo, com a minha colega do CH, nós estávamos na mesma escola duas tardes por semana. Então, nós planeávamos imensas coisas, se queríamos fazer um teste, por assim dizer, para ver se as coisas funcionavam, ou não. Tirávamos ali 10 ou 15 minutos na sala, ela ia para a minha sala com os alunos dela ou eu ia para a dela e vice-versa e as coisas corriam muito melhor porque nós podíamos hoje às 3:45, por exemplo, ter uma determinada ideia, estávamos lá o resto da tarde... então tirávamos um intervalo, ou tirávamos 10 ou 15 minutos, juntávamos os miúdos todos e era assim e as coisas funcionavam muito melhor, de forma muito melhor (EF).

As referências à importância da partilha entre colegas, apoiada num sistema de “*critical friend*”, remetem para formas de promoção da aprendizagem profissional dos professores seja em ações como esta, mais espontâneas e informais, seja através da participação em ações de formação mais organizadas e com um carácter mais formal, o que permite identificar o investimento formativo como forma de operacionalização do trabalho colaborativo.

Ainda que tenhamos encontrado apenas uma referência ao investimento formativo como forma de operacionalizar o trabalho colaborativo, considerámo-la pertinente, na medida em que evidencia uma situação em que um professor titular de turma se disponibilizou para ser formador (ação sobre quadros interativos) a professores de inglês e titulares de turma. Como refere o professor M, esta terá sido uma experiência pouco habitual e que parece refletir uma maior disponibilidade por parte de professores titulares de turma e professores das AEC para colaborarem, apoiando-se e enriquecendo-se mutuamente:

No outro, depois a questão dos quadros interativos, aí é outro tipo de colaboração já. É o tipo de trabalho colaborativo já com o professor titular a ensinar e a

partilhar. Isso é bom... ver que eles também estão disponíveis... já estão disponíveis para este tipo de iniciativas, o que há uns anos era impensável. Impensável algum deles dar tempo sequer para as AEC. Não, nem pensar. É bom ver a evolução... mesmo. E eu que tenho estado sempre na mesma escola há 5 anos, é bom ver a evolução deles lá e a maneira como lidam connosco (EM).

Outra forma de operacionalizar o trabalho colaborativo, segundo os professores de inglês, é a criação e partilha de recursos, considerando ter havido três grandes iniciativas desenvolvidas pela sua equipa.

Na opinião dos entrevistados, a produção de recursos pedagógicos por todos os professores de inglês, posteriormente compilados na “Primary Teacher Box”, ou seja, numa bolsa de recursos para o ensino de inglês organizada por temas e estratégias de ensino, bem como a partilha desses recursos e a sua melhoria (colegas que utilizaram recursos elaborados por outros também apresentaram propostas de melhoria) através do seu armazenamento e disponibilização na Dropbox. Também a elaboração de recursos pedagógicos por equipas de professores de inglês, atendendo ao que consideraram ser importante realizar para a qualidade do ensino de inglês, terão contribuído para esse propósito. Vejamos algumas das referências que ilustram o que referimos:

A partilha de materiais na Dropbox acho que foi uma ideia espetacular e dá-nos, dá-nos uma panóplia de recursos e uma facilidade de diversificar estratégias e recursos que basicamente é isso que nós temos que fazer todos os dias e diversificar estratégias e ser criativos. E se nos pudermos ajudar uns aos outros para isso, melhor ainda e partilharmos estratégias e materiais (EJ);

Depois outro... este objetivo 4, este ano funcionou muito bem, em que nós... criar recursos didáticos e fazer atividades de inglês noutros sítios, noutros sítios da cidade que potenciem também o inglês, como contar histórias ou uma caça ao tesouro, como foi o nosso caso, ou, enfim, outro tipo de atividades (EK).

Os professores de inglês salientam, ainda, que o trabalho colaborativo havia passado pela organização e implementação de diversas iniciativas, entre as quais a “Festa das AEC”, uma iniciativa de final de ano assente em apresentações dos alunos do 1.º CEB, a “Halloween Parade”, desenvolvida em

articulação vertical, entre os professores de inglês do 1.º e 2.º ciclos, e aberta à comunidade, as finais de escola e de agrupamento do “Spider Game”, as olimpíadas de inglês e outras iniciativas desenvolvidas em escolas ou em espaços públicos da cidade, conforme passamos a apresentar:

(...) os projetos em que nós estivemos sempre envolvidos: Halloween Parade, o projeto do rei Artur, em que também permitiu que houvesse (...) articulação com o professor titular por causa dos aspetos culturais (...) o Spider Game também é extremamente importante (...). Ah (...) eu acho que tudo o que nós fazemos como grupo é muito importante e valoriza (EG);

E o trabalho colaborativo da Festa de Enriquecimento Curricular (...). Mas houve uma preocupação muito, muito grande naquele momento e, e desviámo-nos um bocado, deixámos um bocado de lado a planificação, o que acaba por não ser negativo porque aquele trabalho teve também as suas consequências efetivas e de trabalho para as crianças, englobando as três áreas e acho que foi fundamental, puxou pela nossa criatividade (...) (EJ).

Para além das iniciativas já referidas, os professores de inglês referem outras desenvolvidas nas escolas em momentos-chave, como no Dia dos Namorados, a celebração do Natal ou da Páscoa.

Representações sobre as mais-valias do trabalho colaborativo

A análise de dados evidencia as mais-valias do trabalho colaborativo nas representações dos professores sobre a prática docente, sobre as relações interpessoais e o desenvolvimento profissional, sobre as práticas de ACH e a aprendizagem dos alunos. Por isso mesmo, a nossa análise sobre essas mais-valias assenta nos grandes “beneficiários” do trabalho colaborativo, ou seja, os professores e os alunos.

Os professores de inglês indicam que, pelo facto de trabalharem colaborativamente, por exemplo, na planificação de aulas e atividades quer com outros professores de inglês, quer com os professores titulares de turma, as

relações pessoais melhoraram, facilitando o trabalho de todos e trazendo melhores resultados aos alunos. Os professores consideram que a partilha foi muito importante na adaptação que foi sendo necessária para novas experiências profissionais e reforçam a pertinência de práticas como a observação de aulas entre colegas:

Foi mais fácil depois... houve alterações que eu depois tive que fazer, inclusive numa aula assistida. Tive que.... foi numa altura em que eu tinha puxado um tema, antecipado um tema para dar precisamente na altura em que o titular... mas o trabalho colaborativo que tivemos primeiro entre nós, professores de inglês, e depois mais tarde com os titulares, desde a elaboração da planificação até ao trabalho dos temas permitiu-me fazer essas alterações e trabalhar em colaboração primeiro com os meus colegas, com a coordenação e depois com, com os titulares de turma e acho, acho que é positivo porque facilitou o processo de... o meu trabalho e o processo de aprendizagem dos alunos (...) facilitou o processo de... o meu trabalho e o processo de aprendizagem dos alunos (EJ);
(...) porque nós vemos... nem sempre vemos os nossos erros quando estamos a dar as aulas e é mais fácil o outro, nosso par, não é? Que tem as mesmas, enfim, o mesmo curso que nós, que está ali para os mesmos objetivos e, portanto, essa outra pessoa que, com outro olhar, não de crítica, não, construtiva, claro, pode sempre ajudar-nos a crescer enquanto professores e eu acho que isso foi muito importante (EK).

Em suma, os professores de inglês identificam benefícios do trabalho colaborativo ao nível das relações entre professores, da gestão do currículo e do desenvolvimento das suas competências profissionais.

De acordo com os professores de inglês, quando se trabalha colaborativamente, trabalha-se melhor porque a ação ganha um sentido mais claro para os professores e, como consequência, também para os alunos. Esta é uma posição partilhada por Roldão (2007, p. 27), que salienta o contributo do trabalho colaborativo como garantia de uma aprendizagem mais rica e significativa para os alunos. Também na opinião dos professores de inglês, os alunos aprendem mais, quando para eles é claro o que cada um dos professores está a ensinar a respeito de determinado tema e o ajudam a estabelecer relações:

Acho que os alunos aprendem muito mais, se souberem o que é que podem esperar de cada um dos envolvidos nessa atividade, em termos de colaboração dos organizadores (EF);

(...) se as coisas forem trabalhadas em conjunto acho que o trabalho rende muito mais e que os alunos também acabam por ser muito mais beneficiados com isso (EI).

Para além do que já referimos a propósito das mais-valias do trabalho colaborativo, encontrámos uma referência direta à sua relação com a ACH e aos benefícios que esta relação traz a professores e alunos. Ainda que se trate de uma referência singular, neste caso por parte do docente J, ela revela-se da maior importância à luz da nossa questão central de investigação: como poderá a articulação curricular ser promovida no 1.º CEB, a partir do ensino de inglês?

O docente J explicou que, por exemplo, a elaboração da planificação, realizada colaborativamente com outros professores de inglês contribuiu para que posteriormente tivesse havido um trabalho, também colaborativo, com os professores titulares de turma na exploração de temas curriculares, facilitando, desta forma, a concretização da ACH:

Penso que esse trabalho colaborativo vai funcionar, vai funcionar bem e vai, vai ajudar-nos a trabalhar melhor com as crianças, vai ajudar-nos a produzir melhores recursos e vai ajudar-nos a trabalhar melhor não só entre nós, mas com os professores titulares de turma e vimos isso este ano porque, por exemplo, a questão da elaboração das planificações, a mim ajudou-me muito a articular a questão de ter já uma planificação elaborada com a convergência de temas, por exemplo, a Estudo do Meio, Português, e trabalho colaborativo. ajudou-me a ter um trabalho colaborativo ainda melhor, não só à base de... do bom ambiente de trabalho e da boa disposição e da boa articulação que cria um ambiente saudável, de uma articulação mais efetiva dos temas e um trabalho colaborativo mais eficiente, pelo menos eu notei isso (EJ).

Em suma, e tal como salientam Fialho et al. (2013, p. 128), a articulação curricular realiza-se através do trabalho colaborativo docente e contribui para uma

melhor aprendizagem dos alunos.

Uma vez identificados os benefícios do trabalho colaborativo para os professores de inglês e da apresentação de exemplos concretos que, na opinião destes professores, são ilustrativos do trabalho colaborativo, importa conhecer a apreciação que fazem sobre o conjunto destas ações e sobre aspetos específicos a manter-se ou a ser alterados em práticas docentes semelhantes.

Avaliação do trabalho colaborativo e propostas futuras

Os dados recolhidos evidenciam, em primeiro lugar, a influência que a opção pelo trabalho colaborativo, assumida ao longo dos anos por este grupo de trabalho, teve na identidade do grupo e no desenvolvimento profissional dos seus membros. Quando nos referimos a identidade docente, adotamos a perspetiva de Imbernón, na medida em que:

(...) No queremos sólo verla como unos rasgos o informaciones que individualizan o distinguen algo, sino como el resultado de la capacidad de reflexividad. Es la capacidad de la persona (o grupo) de ser objeto de sí misma que da sentido a la experiencia, integra nuevas experiencias y armoniza los procesos a veces contradictorios y conflictivos que se dan en la integración de lo que creemos que somos y lo que quisiéramos ser; entre lo que fuimos en el pasado y lo que hoy somos (2007, p. 89).

Portanto, concebemos a identidade docente como a capacidade de o professor ou a equipa de professores refletir sobre a sua experiência e conseguir definir um caminho de melhoria pessoal e grupal, encontrando consensos mesmo que a partir de conflitos.

Em segundo lugar, a análise de dados traduz a perceção dos professores de inglês relativamente a mudanças ao nível do reconhecimento social do grupo relacionadas com os resultados alcançados através do trabalho que realizaram colaborativamente.

Por último, a avaliação dos resultados do trabalho colaborativo é

complementada pela apresentação de propostas de melhoria de ações específicas desenvolvidas pelos professores de inglês durante o período da nossa investigação, numa perspetiva de continuidade do trabalho realizado.

Relativamente ao papel da equipa de trabalho no desenvolvimento profissional dos seus membros, os professores de inglês fazem uma avaliação positiva do seu desenvolvimento profissional, associando-o ao trabalho colaborativo que foi sendo realizado, tornando-se numa prática ano após ano. Explicam que o facto de se tratar deste grupo em particular, com características também elas propícias ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, como a abertura à mudança, o dinamismo, o empenho e o comprometimento dos seus membros, bem como a existência de uma relação de confiança entre todos levou a que ultrapassassem com maior facilidade alguns obstáculos:

(...) Acho que o grupo é muito coeso. (...) Pronto, os colegas têm sempre uma ideia nova para dar e acho que isso é sempre fundamental. Nesse aspeto, fez-me sempre desenvolver como profissional. Fui aprendendo sempre coisas novas, fui partilhando... trabalhei sempre em grupo. Acho que é extremamente importante, não é? Quando se trabalha em grupo, acho que tudo corre da melhor forma e eu tenho muita sorte. Gosto muito do meu grupo. Trabalhamos muito bem. E depois com os professores todos em conjunto também. Penso que funcionamos muito bem, o que é bom para todos e para o grupo em si (EG);

(...) lá está, eu acho que ao nível do grupo de inglês já é um grupo em que a maior parte das pessoas já estão a trabalhar para já desde o início e já estão a trabalhar há muito tempo e acho que se tem trabalhado sempre numa perspetiva também colaborativa, o que acaba também por determinadas coisas já ser perfeitamente natural, já são coisas que às vezes uma pessoa já nem precisa de estar muito tempo a pensar naquilo porque acaba por já ser uma coisa a que estamos habituados e já se encontram mecanismos para dar a volta a determinadas situações e acho que isso a nível do grupo acaba por ser conseguido (EI).

No que respeita ao reconhecimento social do grupo, ou seja, à forma como as suas ações são avaliadas pela comunidade educativa, a avaliação que os professores de inglês fazem do trabalho colaborativo foi manifestamente

positiva. Entendem que foi havendo uma maior preocupação em trabalharem com a comunidade educativa e que essa maior aproximação levou a um maior reconhecimento do trabalho que desenvolviam nas AEC. Explicam que, por exemplo, em iniciativas que envolveram os encarregados de educação, o feedback que receberam foi muito positivo.

Contudo, o docente J, ainda que reconhecendo uma evolução muito positiva ao nível desse reconhecimento, considera ser evidente a permanência de uma dificuldade, por parte de alguns professores e pais, em compreenderem a diferença entre “atividades extracurriculares” e “atividades de enriquecimento curricular” com o reconhecimento de que este último é o sentido do trabalho dos profissionais da AEC de inglês:

(...) temos vindo a melhorar também a forma como nos deixamos ver para fora, como somos vistos para fora, temos melhorado o nosso trabalho (...) (ED);

Falta ainda a nível, acho que é a nível da comunidade educativa, desde os agrupamentos até aos pais, e depois o que influencia as próprias crianças, um trabalho de mentalidade. Acho que é principalmente isso que falta e continuamos a ver escritos em vários sítios “atividades extracurriculares” e acho, acho que quando as pessoas perceberem mesmo que é enriquecimento curricular e não extracurriculares e as pessoas, as pessoas- pais e as pessoas professores colegas titulares de turma- entenderem isso e aceitarem de uma forma mais efetiva aquilo que nós fazemos e aquilo que nós temos para lhes oferecer a eles e às crianças, porque basicamente é isso (EJ).

Por último, os professores de inglês salientam a importância de haver continuidade no trabalho desenvolvido colaborativamente e apresentam algumas propostas de melhoria. Assim, consideram que a “Primary Teacher Box”, no que respeita à produção conjunta e à partilha que envolveu, foi um caso de sucesso. No entanto, referem que esta Bolsa de Recursos deveria ser melhorada de três formas: verificando e corrigindo possíveis erros linguísticos; aumentando o número de recursos disponíveis, particularmente aqueles que permitiriam trabalhar outras histórias e disponibilizando recursos originais produzidos pelos professores e adequados aos objetivos por eles traçados.

Relativamente às aulas assistidas entre professores, o que também consideram uma forma eficaz de trabalhar colaborativamente, propõem um maior planeamento para garantir que aquilo a que se assiste corresponda às expectativas e necessidades de quem vai com esse propósito:

É assim, lá está, a ideia de nós irmos ver as aulas uns dos outros foi uma boa ideia, mas não foi bem acolhido. Mas foi uma boa ideia, percebes? Se a coisa for planeada- eu vou ver isto, isto e isto- então eu vou fazer a minha aula de acordo com isto, isto e isto para tu veres, percebes? (EP).

Também foram apresentadas sugestões de melhoria relativamente à elaboração conjunta das planificações e de fichas trimestrais de revisões (alinhadas numa lógica de ACH). Segundo os professores de inglês, teria sido importante haver mais tempo para estas atividades, entendendo que estes documentos deveriam ter sido produzidos antes de as aulas começarem. Para além disso, e após a experiência adquirida, haveria que fazer algumas alterações nesses documentos:

A documentação facilitou porque deu-nos uma base e deu-nos a possibilidade de partir para esse trabalho colaborativo depois com os pés bem assentes em qualquer coisa mais pragmática. Ah, e tanto que só, só a partir do fim do 1º período quando tivemos a planificação disponível é que nós começámos a assentar os pés, até lá estivemos um bocado a apalpar terreno. Ah, e depois a partir daí, torna-se fácil trabalhar e colaborar e potenciar (EJ).

Os professores de inglês também salientam como muito positivo o trabalho colaborativo desenvolvido na “Festa das AEC” e no âmbito do 4.º objetivo da sua avaliação, reforçando as suas potencialidades futuras:

Eu acho que é, se calhar, podia ser um ponto de partida muito interessante para os anos seguintes... não sei. Porque, realmente, o espaço da biblioteca tem muitas potencialidades e realmente nunca... pelo que eu falei com o diretor e as outras pessoas que nos receberam, nunca foi feita uma atividade bilingue, ou trilingue, ou o que quer que seja, conforme se alargar depois a outras línguas e

parece que foi muito interessante porque aquele espaço pode também ser uma mais-valia para o nosso trabalho (EK).

Um dos docentes de inglês refere que a formação também pode ser uma forma de operacionalizar e intensificar o trabalho colaborativo (aliás, em consonância com uma experiência já descrita), pelo que propõe a realização de workshops dinamizados por colegas, a partir dos interesses e necessidades existentes e das capacidades de cada um, conforme descrito no exemplo que se segue:

(...) e uma das ideias que pode ser positiva para potenciar esse trabalho colaborativo é incentivar também os colegas a fazer um trabalhinho, um workshop também para colegas. Também ficava-lhes bem no currículo, enriquecia os outros e mostravam também como é que exploravam da melhor forma... quem fala de histórias, fala de canções, fala de jogos, fala daquilo em que forem melhores (ED).

A avaliação que os professores de inglês fazem do trabalho colaborativo e as propostas que apresentam (inclusive ao nível da formação) encontram paralelo com os resultados obtidos no *projeto Línguas & Educação: construir e partilhar a formação*. Andrade & Espinha (2010, p.191) identificam quatro grandes dimensões do conhecimento profissional reconhecidas como mais-valias decorrentes da colaboração desenvolvida pelos elementos daquela CoP, nomeadamente: uma outra *relação com as práticas de ensino e com os objectos dessas práticas*; uma nova *relação com os outros*; uma outra relação do sujeito *consigo próprio*; e uma nova *relação com as práticas de formação*.

Se nos parece que as mais-valias do trabalho colaborativo identificadas na nossa investigação ao nível da identidade do grupo e do desenvolvimento profissional dos seus membros é muito próxima das conclusões de Andrade & Espinha (2010, p.191) em termos de ganhos ao nível da partilha de conhecimentos e experiências entre pares, do processo de ensino e de um novo entendimento ao nível da formação (valorizando novas formas de organização, intervenientes e papéis), parece-nos que os dados que recolhemos nos dão mais alguma informação sobre a dimensão *relação com os outros*.

O facto de os professores de inglês terem valorizado, conforme o fizeram, o trabalho colaborativo para o reconhecimento social do grupo que integraram revela que este é um aspeto fundamental na motivação dos professores e no desenvolvimento de práticas futuras colaborativas (como foi referido), particularmente (mas não exclusivamente), quando a realidade estudada é no âmbito do Programa AEC.

Por último, salientamos que a análise de dados evidencia uma relação entre o trabalho colaborativo e uma forma particular de olhar para o currículo, percebido pelos professores de inglês como necessariamente co-construído pela equipa docente do 1.º CEB, enquanto campo gerador e agregador de interações constantes, complexas e enriquecedoras. Neste sentido, os professores de inglês reconhecem o valor da ACH na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, tornando-se um processo desejado e levando os professores de inglês a estabelecê-la como finalidade da equipa de trabalho.

4.3.5. A Articulação curricular horizontal na perspetiva dos professores de inglês

Os dados recolhidos sobre o entendimento de ACH são em maior número e a sua análise evidencia um maior nível de profundidade nesta fase. Cada um dos professores de inglês caracterizou os processos de ACH através da escolha de três palavras e da explicação para essa escolha. A análise desses dados permitiu-nos agrupá-los, visto que se verificou a escolha frequente de palavras distintas, mas muito próximas em termos de sentido. Como tal, passaremos a indicar aquelas que são, de acordo com estes profissionais, as características distintivas dos processos de ACH.

Segundo os professores de inglês, os processos de articulação curricular devem ser *espontâneos, negociados e organizados* e, portanto, não sentidos como uma imposição. Como tal, o planeamento inicial adquire uma importância

acrescida que requer tempo para reflexão conjunta sobre o que será realizado ao longo do ano letivo, aliás, como refere o professor M:

Acho que tem que ser **natural**. Acho que tem que aparecer como natural, não pode aparecer como uma imposição. Acho que tem que ter uma sequência lógica exatamente para isto, para parecer natural porque se nós agora paramos com aquilo que estamos a fazer para dar qualquer coisa só para conseguir cumprir o programa e depois voltamos... não, não vale a pena. Tem de ser natural e tem de aparecer ao mesmo tempo, por isso, lá está (...) o planeamento anterior tem que ser muito bem conseguido e isto é importante depois para o ano inteiro (EM).

Na opinião destes docentes, os processos de ACH devem *fazer sentido* para eles e para os alunos, considerando que os processos que têm origem na vontade dos seus intervenientes terão, por norma, resultados mais positivos porque são entendidos como necessários e melhor compreendidos. Neste sentido, os professores de inglês consideram que a ACH traz maiores benefícios ao processo de ensino e aprendizagem, quando as resistências dos docentes à colaboração vão desaparecendo e dão lugar a uma disponibilidade efetiva para partilhar, aprender e construir com o Outro:

Uma delas penso que seja a **disponibilidade** porque não é fácil, penso eu, pessoas com vários anos de ensino e um trabalho sempre muito pessoal, de repente nós perguntarmos “então, o que é que vai dar e de que forma é que eu posso colaborar consigo neste tipo de trabalho?” (...) Disponibilidade para trabalhar com outra pessoa, disponibilidade para reconhecer que posso trabalhar com outra pessoa, ah... e pronto (EE).

Os professores de inglês reconhecem, contudo, que poderá não ser fácil, para alguns professores titulares de turma, após muitos anos de monodocência, estarem disponíveis para indicar a outros colegas o que devem fazer e como e para ouvir outras propostas, eventualmente com implicações no trabalho que desenvolvem. É esse o sentido das palavras do docente E:

Terceira palavra... talvez **humildade**, mas não era bem isso o que eu queria dizer. Mas humildade porque não é fácil, não é fácil às vezes aceitar as ideias que outra pessoa nos pode transmitir ou aceitar que podemos trabalhar de outra forma ou utilizar recursos em que nem tínhamos pensado fazer ou outro tipo de materiais ou outro tipo de estratégias, que de repente nos são sugeridas (...) e tenhamos a humildade e a facilidade de adequarmos aquelas coisas a nós próprios, aos nossos alunos, ao nosso trabalho e ao nosso dia a dia (EE).

Os professores de inglês também apontam outras características aos processos de articulação curricular, nomeadamente, o facto de se *concretizarem através de interações múltiplas* e de, no seu entender, deverem estar *centrados nos alunos*. Segundo estes profissionais, para concretizar a ACH deve haver comunicação e partilha constantes de ideias, experiências, recursos e estratégias entre professores titulares de turma e professores de inglês, sendo essa colaboração determinante para o sucesso escolar dos alunos. Seguem-se alguns exemplos que ilustram a referência a estas características:

Interação... portanto, troca de, portanto dos dois lados, do 1.º ciclo, do currículo do 1.º ciclo e do lado, do nosso (EC).

Partilha (...) e **colaboração** porque é impossível tu desenvolveres um bom trabalho e com sucesso a nível de articulação horizontal se não tiveres primeiro uma colaboração, se não estiveres predisposta a colaborar e a apostar no sucesso das crianças porque o nosso trabalho é em prol das crianças e partilha e depois teres que estares disposta a partilhares experiências, documentos e tudo o mais que permitam a ti e aos teus colegas ser melhores e em consequência, que as crianças, também elas próprias, estejam mais perto do sucesso (EJ).

De acordo com os professores de inglês, os processos de articulação curricular trazem *benefícios* não apenas *para os alunos*, mas igualmente *para os professores*, na medida em que afetam as relações entre os docentes, criando uma maior proximidade entre profissionais, elevam a qualidade do ensino e conduzem a soluções mais eficazes de desenvolvimento dos alunos:

Necessário. Sem articulação, (...) não há trabalho, portanto, seria extremamente frio e extremamente individualista o trabalho desenvolvido na própria aula e nós

não, nós trabalhamos para a comunidade e devemos interagir em comunidade, logo o trabalho é necessário ser partilhado. Para mim faz todo o sentido (EN);
Acho que é **enriquecedor**, tanto para os miúdos, como para nós. Porque nós aprendemos sempre mais e porque nós acabamos por ter de aprender mais. Temos de aprender mais, temos de querer fazer melhor porque eles depois nos vão fazer perguntas (EM).

Os dados recolhidos mostram que, para os participantes no nosso estudo, os processos de ACH *assumem formas distintas em função dos níveis de interação disciplinar*.

O docente K seleccionou a palavra “multidisciplinaridade” para associá-la aos processos de ACH. Contudo, a explicação para esta escolha parece deixar subjacente um nível de interação superior ao da multidisciplinaridade e, neste sentido, parece-nos que estamos perante uma confusão conceptual. De facto, o professor K salientou a necessidade de existir colaboração entre as disciplinas (o termo disciplina foi utilizado com o sentido de componente do currículo) e os seus professores em prol do desenvolvimento global da criança, o que diverge da visão sectária disciplinar que existe na “*multidisciplinaridade*”.

Parece-nos que a visão do professor K vai ao encontro da do professor B, na medida em que ambos entendem os processos de ACH enquanto relação de complementaridade na forma e no conteúdo do que é ensinado por diversos professores:

Multidisciplinaridade porque julgo que tem que ser o ensino de várias disciplinas. (...) E, por exemplo, a Expressão Plástica, olha, os miúdos que têm, por exemplo, deficiências, ou necessidades educativas, também julgo... ou mesmo os grupos mais conflituosos, quer a Música, quer a Expressão Plástica, em que o inglês pode sempre entrar, e deve entrar... ah... por isso é que eu falo do ensino multidisciplinar, em que entram várias disciplinas para prosseguir o mesmo fim, que é fazer com que a criança cresça globalmente (EK);

Complementaridade (...) porque aquilo que nós fazemos vai complementar de certa forma aquilo que os professores titulares também fazem (EB).

Por sua vez, o docente F vai mais além e escolhe a palavra “transversalidade” para caracterizar os processos de ACH. A transversalidade supõe uma transdisciplinaridade, o nível superior de interação entre as disciplinas ou componentes do currículo. Vejamos, então, essa referência:

Bem, então, se calhar, **transversalidade**. É importante... acho que é importante que haja um caráter transversal nas aprendizagens. Porque quer eu, quer outros colegas de inglês ou de outra área estamos lá todos com um propósito que é chegarmos ao fim da nossa aula e sabermos que os alunos aprenderam qualquer coisa, em particular sobre um determinado tema, por exemplo. Mas, se nós pudermos relacionar com outras áreas, não só temas científicos, não é? Mas também temas de cultura geral, penso que é muito importante para os alunos e a aprendizagem deles torna-se muito mais fácil porque eles veem que o professor A, B ou C está lá com um propósito e está lá a trabalhar em conjunto ou aquilo que o que o professor está a ensinar não está isolado daquilo que eles aprendem noutra disciplina. E, se calhar, eles, por si próprios, começam a estabelecer pontos de contato entre aquilo que aprenderam com o professor X e aquilo que estão agora a falar com o professor Y, por exemplo. Portanto, acho que isso é um meio facilitador (EF).

Os processos de articulação curricular são, ainda, vistos por estes docentes como sendo *contextualizados, evolutivos, complexos e exigentes*.

Os professores de inglês consideram que os processos de ACH são contextualizados e dinâmicos porque desenvolvidos, muitas vezes de forma exploratória, em função daquilo que o(s) professor(es) consideram ser as especificidades da sua área, os seus próprios conhecimentos e o nível de desenvolvimento dos alunos. Uma vez avaliados estes fatores, o professor faz as suas escolhas, em função do que entende ser mais eficaz:

Ah, e no fundo deve ser também **eficaz** porque se não for eficaz, não faz muito sentido. Se nós experimentarmos à primeira com aquele tipo de organização, com aqueles recursos e não resulta, nós não devemos insistir, devemos procurar outros caminhos. Se não for eficaz, não vale a pena estar a forçar. Há que procurar outras saídas e tentar explorar de outra forma ou até noutros conteúdos porque nem sempre é fácil nós articularmos alguns conteúdos que para eles são

fáceis de adquirir e de trabalhar na língua materna e que depois não são adequados para a sua faixa etária na língua estrangeira (...) (EH).

Os processos de ACH tratam-se, ainda, segundo estes participantes, de processos complexos e exigentes que implicam forte capacidade de adaptação, persistência e criatividade por parte dos professores que os realizam, na medida em que terão de abandonar as suas rotinas e procurar soluções para responder a novos problemas (como sabemos a ACH ainda permanece como uma prática pouco comum nas nossas escolas). No centro de todas estas mudanças estão, como nos recorda o docente I, os interesses e necessidades dos alunos:

Por um lado, e não por ordem de importância, **complexidade** e por mais que... porque, lá está, obviamente não é fácil fazer esta articulação. Portanto, acaba por ser um processo complexo, um processo que também é **exigente**... segunda palavra porque... exigente no sentido em que faz-nos também sair ali da nossa área de conforto e puxar um pouco mais por nós para podermos encontrar... arranjar forma de darmos a volta às situações que nos vão colocando e pensar como é que eu dou a volta a isto, como é que eu consigo articular isto da forma que seja mais simples possível para eles e que seja também... que eles gostem de fazer e que os atraia também. Muitas vezes temos que os saber conquistar e se os conseguirmos conquistar e tornar o processo educativo muito mais ligeiro, já com toda a carga horária e com toda a carga que eles têm... quanto mais conseguirmos aligeirar o processo, melhor acaba por ser para eles (EI).

Em suma, os professores de inglês entendem os processos de ACH como canais de comunicação entre diferentes áreas curriculares que conduzem a uma experiência de “*whole language/whole language experience*” (Vale & Feuntein, 2006, p. 241). Por outras palavras, estamos perante uma visão integradora do currículo que encara a aprendizagem de línguas *em relação* com outras áreas. Para Johnson (2008, p. 17), esta forma de ensino de línguas tem como grande propósito tornar os alunos comunicativamente competentes.

Fatores condicionantes da articulação curricular horizontal

Os dados recolhidos na fase de reflexão da nossa investigação permitiram-nos alargar o conhecimento sobre os fatores condicionantes da ACH, nomeadamente quanto à importância da atitude dos participantes; dos recursos; da maior ou menor facilidade dos temas; dos fatores espaciais e temporais; dos mecanismos de comunicação e de gestão curricular (os últimos dois surgem nas três fases). Para além destes fatores, esta terceira fase permite-nos saber mais sobre a influência do trabalho colaborativo e, pela primeira vez, ao investimento formativo.

No que respeita aos participantes e às suas atitudes, os professores de inglês salientam, nesta fase, a importância da disponibilidade e boa relação entre os professores que trabalham em ACH. A este propósito, o professor J explica que, se não existir uma boa relação com o professor titular de turma, de nada ou muito pouco adiantará a elaboração de documentos com o intuito de facilitar essa articulação:

Eu, por exemplo, nas minhas escolas, tenho uma relação afável com quase todos os professores titulares e foi muito fácil a partir desses documentos e das reflexões que fiz com colegas e de atividades que fizemos em conjunto e de atividades que dinamizámos nas escolas, foi muito fácil depois articular horizontalmente temáticas e matérias com os professores titulares. Agora, é como eu te digo, os documentos são importantes, mas se não tivermos depois nós próprios uma atitude de colaboração nas escolas, seja com os nossos colegas, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, seja com os professores titulares de turma, os documentos não vão servir de nada porque vamos ser sempre bloqueados e não vamos conseguir levar o nosso trabalho a bom porto (EJ).

Os professores de inglês entendem que o facto de os professores titulares de turma já desenvolverem as funções docentes há mais tempo numa profissão desgastante poderá conduzir a uma menor disponibilidade para o desenvolvimento de um trabalho que, conforme foi salientado por vários entrevistados, terá um grau de exigência superior:

Os professores não querem ter mais trabalho. (...) Eles não querem ter mais trabalho (...) e o peso dos anos, o peso do trabalho e é uma profissão, isto é uma coisa muito desgastante, não é? Mas, mesmo assim, eu tenho muita sorte. Tenho muita sorte com os meus professores titulares, tenho muita sorte. Mas, o que se nota, é, é... não com todos e nem tanto... não vou outra vez falar da SG., não vou, que não vale a pena (EP).

A nossa investigação já nos havia permitido identificar, aquando da análise da reflexão dos professores titulares de turma, o excesso de tarefas que os professores têm de realizar na escola como um fator que dificulta o processo de articulação curricular, o que é confirmado pelos professores de inglês.

Também os mecanismos de comunicação são, na opinião destes participantes, um fator determinante na ACH, visto que a construção do saber requer a transmissão de informação, o diálogo e a negociação.

Os professores de inglês voltam a salientar a importância de reuniões (formais ou informais) para garantir um trabalho de ACH. Portanto, privilegiam o contacto pessoal e na escola onde esse trabalho é desenvolvido. Explicam, ainda, e tal como já foi referido na segunda fase da nossa investigação, que o acesso à informação, quando a comunicação pessoal com o professor titular de turma não acontecia, se fazia recorrendo aos alunos ou ao livro dos sumários, por exemplo:

Tornou possível essa articulação. Reunimo-nos para debater estas questões, trocamos ideias. Com o AN era fácil porque eu cruzava-me bastantes vezes com o AN e tu sabes que ele é coordenador, mas para além disso eu já o conheço desde 2006... exatamente... em MA, e falamos sempre e eu perguntava-lhe “estás a dar o quê?”. Porque mesmo as planificações podem vir a ser alteradas, não é? E então, tornou-se até mais produtivo. Agora, com outros professores, não houve essa facilidade, essa acessibilidade e então recorri aos miúdos, aos próprios miúdos e ao livro de ponto, aos sumários, acreditando que o que lá estava sumariado era o que efetivamente tinha sido lecionado (ED).

A existência ou não de comunicação entre os professores titulares de turma e os professores de inglês também parece estar dependente da atitude dos participantes relativamente à ACH e à relação pessoal criada entre estes profissionais, bem como a fatores espaciais ou temporais. Assim, no que concerne a estes últimos fatores, os professores de inglês defendem que a existência de um espaço para se reunirem e/ou de um horário comum na mesma escola facilitará a ACH:

E então, senti alguma dificuldade e depois gostava de ter articulado mais, mas sentia que havia outras coisas que não me permitiam, ora porque não encontrava os colegas com tempo disponível para falarmos, para conversarmos com calma, sem que os miúdos estivessem ali à volta, porque eles estão sempre connosco praticamente e não só, porque também havia outros projetos para desenvolver com timing definido, porque eles próprios têm outros projetos nas outras áreas e nem sempre os professores também cumprem as suas planificações ou eu porque preciso, porque estou atrasada ou também preciso de fazer outra coisa e não consigo estar naquele timing (EH).

A análise de dados que realizámos sobre a relevância dos mecanismos de comunicação parece traduzir condições diferentes entre os professores das AEC e os professores titulares de turma para realizarem ACH. Esta “relação desequilibrada” está evidenciada, por exemplo, numa maior dificuldade no acesso a documentos ou na limitada participação dos profissionais das AEC em atividades da escola. Conforme desenvolvemos no enquadramento teórico, Abrantes, Campos & Ribeiro (2009), a este propósito, salientam a necessidade de “*integrar os professores das AEC na cultura organizacional e curricular da escola*” (p. 68), sugerindo que o seu contributo seja vertido no *Projeto Educativo de Escola* e no *Projeto Curricular de Turma*.

Outros dos aspetos apontados pelos professores de inglês prendem-se com a influência da gestão curricular na ACH, mais concretamente da existência de condições mais ou menos favorecedoras para a realização dessa gestão local. Estes profissionais salientam que a lecionação em turmas mistas e a necessidade de gestão de conteúdos distintos por ano de escolaridade em ACH acresceu o

nível de exigência do trabalho realizado por esses profissionais:

Este ano os grandes dois desafios que tive: um, se calhar, mais diretamente relacionado com a articulação horizontal que foi esse que referi na turma de SM, 1º e 4º, em que tive, ao mesmo tempo, que trabalhar a planificação, trabalhar a planificação em articulação com um grupo de catorze alunos, em que sete de um lado, sete do outro, com capacidades e competências ainda completamente opostas e foi um desafio e custei.. e andei ali um bocado a palmilhar terreno no 1º período, mas acho que depois a coisa correu e acabei por cumprir a planificação e articular, desenvolver as atividades e a coisa acabou por correr da melhor forma, mas tive ali um processo de aprendizagem no 1º período a esse nível (EJ).

As palavras de Isabel Pereira (2010) permitem-nos compreender melhor as dificuldades do professor J, pois a autora recorda-nos que:

aprender uma língua não é igual a aprender qualquer outra área disciplinar, devido à natureza marcadamente instrumental dessa aprendizagem, uma vez que a língua é, simultaneamente, instrumento e produto de aprendizagem. (p. 46)

Outro aspeto que parece ter dificultado a ACH foi o que os professores de inglês entendem ser uma flexibilidade reduzida por parte dos professores titulares de turma por seguirem um programa. Parece, então, ser benéfico para a ACH que os docentes giram o currículo com alguma flexibilidade, não apenas porque isso permitirá um maior envolvimento por parte de todos os professores da turma, mas também melhores resultados de aprendizagem dos alunos.

Outro dos constrangimentos é que os professores titulares, não especificamente nós, têm de trabalhar mais por objetivos, creio eu. Houve algumas reformulações. Portanto, eles têm, não têm aquela flexibilidade, digamos assim, que nós temos. Mas é claro que nós temos que entregar documentação e tudo isso também, mas quer dizer, a nossa avaliação, em termos de alunos é qualitativa e eles têm que fazer recuperação de alunos, etrabalho colaborativo. Portanto aí eles têm menos flexibilidade, não é? E, portanto, o que é que acontece? Nós ficamos um bocadinho, enfim, mais sobrecarregados quando nos propomos a articular alguma

coisa, é mais nesse aspeto. (...) O saldo menos positivo é que nós nos propomos a... pronto, a proposta é mútua, mas o trabalho maior é da nossa parte, vá, digamos assim, o que depois também pode ser um bocadinho...desequilibrado (EK).

O testemunho do professor K leva-nos a concluir que uma maior flexibilidade do currículo levaria a formas de gestão mais partilhadas. Mais uma vez, o tempo revela-se como um aliado desejado, mas ainda distante das necessidades sentidas pelos professores.

Como referimos anteriormente, o fator tempo surge como uma forte condicionante da ACH. De facto, a análise que efectuámos evidencia a falta de tempo disponível quer dos professores titulares de turma, quer dos professores de inglês para comunicarem fora das suas aulas, bem como para gerirem a ACH e darem resposta aos diversos projetos.

A falta de tempo para planeamento foi uma das dificuldades identificadas por estes professores:

Foi a falta de tempo, acho que teria sido.... Faltou-me o tempo de preparação (EM);

O tempo. Às vezes há certos projetos que mereciam ser melhor explorados e é impossível porque não podemos passar um período inteiro a falar sobre o mesmo assunto, mas que às vezes mereciam. A incompatibilidade de falarmos com o próprio titular porque ele está na escola e eu estou noutra escola e horários (EN).

As afirmações dos professores de inglês deixam pouca margem para dúvidas relativamente à importância de os horários possibilitarem o maior número de horas possível numa determinada escola, mas, como percebemos nesta investigação, as questões curriculares dependem de condições organizativas e estas levam a que os horários (maior ou menor flexibilização), continuem a ser um ponto de desentendimento entre o corpo docente da escola.

No que respeita a fatores espaciais, a ocupação do espaço escola,

enquanto local onde a ACH tem lugar, revela-se muito importante e, tal como ocorreu na segunda fase desta investigação, os professores de inglês salientam que quanto maior for o tempo passado num mesmo espaço, mais fácil será a comunicação e o envolvimento de outros profissionais em prol de objetivos comuns:

(...) ali na CO acaba por ser mais fácil porque é a escola onde eu também tenho mais turmas e onde estou mais tempo e então acabo por ter uma ligação maior à escola também. Mas, para já, existe uma boa relação entre... com todos os professores titulares, o que também acaba por facilitar (EI).

Apesar de termos verificado, ao longo desta investigação, que a maioria das práticas dos professores de inglês revelaram o uso preferencial da sala de aula, não encontramos qualquer referência que nos permita perceber uma relação entre a utilização deste “*espaço formal onde os alunos permanecem a maior parte do tempo e eventual subaproveitamento de outros espaços disponíveis nas escolas*” (Fialho et al., 2013, p. 310) com a ACH. Contudo, talvez mereça ser analisado noutros estudos se essa escolha condiciona a ACH e de que forma pode influenciar o “*desempenho académico e social dos alunos e comprometer o sucesso das AEC*” (ibidem).

Outro fator que parece influenciar a ACH é o investimento formativo dos professores. À semelhança do que já havia ocorrido relativamente aos fatores condicionantes do trabalho colaborativo, também no que se refere à ACH só encontramos uma referência que evidencia a relevância da partilha entre pares em momentos formativos. No entanto, consideramo-la pertinente, na medida em que se tratou de uma aprendizagem que, como afirma o professor F, pode capacitar para a produção de recursos pedagógicos adequados à ACH que desenvolvia:

Ajudou-nos a desenvolver competências ao nível da informática, por exemplo e quanto mais competências nós tivermos de outras áreas, mais nós podemos colaborar com os colegas, não é? Por exemplo, agora a propósito do 4.º objetivo.

Se calhar, se eu não tivesse tido esses conhecimentos, ou esse workshop, se calhar podia fazer qualquer coisa a nível informático, em suporte informático, mas não com a mesma qualidade com que já fiz alguns trabalhos e espero que este venha a ter. Portanto, nesse sentido, acho que alguns workshops que nós já tivemos foram muito, mas mesmo muito bons (EF).

O professor F destaca a importância de workshops, particularmente os direcionados para as necessidades sentidas no âmbito da sua prática docente no 1.º CEB. Para além do contributo na qualificação do trabalho diário, este docente explica que o conhecimento adquirido nessas formações também poderá trazer novas possibilidades ao nível do trabalho colaborativo, visto que os professores “arriscam” mais juntos e, apoiados por novos conhecimentos, podem obter melhores resultados.

A análise dos dados recolhidos leva-nos a considerar que a existência ou não de trabalho colaborativo entre docentes é outros dos fatores que pode influenciar, significativamente, a ACH.

Os resultados da nossa investigação evidenciam os benefícios do trabalho colaborativo ao nível da resolução de problemas, do desenvolvimento profissional dos professores e da mudança das suas práticas docentes, o que parece facilitar a operacionalização da articulação curricular. Estes resultados vêm corroborar as conclusões apresentadas no estudo desenvolvido por Conceição de Fátima Carvalho (2010, p.151) em que se relaciona a falta de hábitos de trabalho colaborativo com uma maior dificuldade na articulação horizontal e vertical. O discurso do professor J é um exemplo do que acabamos de dizer:

Agora, tudo aquilo que nós fizemos, desde os workshops até à elaboração de materiais, até às reflexões em conjunto, ao trabalho do dia-a-dia simples na escola que todos fazemos, à partilha, tudo isso foi fundamental para nós nos sentirmos com uma base de sustentação por trás de nós, das nossas costas, que nos permite chegar à escola com todos os recursos à nossa disposição e avançar para essa articulação e com as bases sólidas para estarmos confiantes quando a

púnhamos em prática e quando a sugeríamos aos professores titulares de turma e aos coordenadores de escola. Acho que foi fundamental (EJ).

O trabalho colaborativo envolveu a partilha de experiências e conhecimentos em formações, aulas ou na Dropbox; as reflexões conjuntas; a organização e realização de iniciativas, bem como a elaboração de materiais pedagógicos. De uma forma geral, as ações do grupo foram orientadas por objetivos comuns e a alteração para um trabalho desenvolvido em ACH parece ter sido um desafio assumido e aceite pelo grupo, conforme podemos verificar através dos exemplos que se seguem:

Eu julgo que sim porque nós empenhámo-nos todos enquanto grupo em espelhar mais o nosso trabalho, o trabalho que é feito ao longo do ano e julgo que sim, que em termos pessoais e em termos de grupo isso ajudou mais na articulação. Eu julgo que sim (EK);

Primeiro, tem que ser importante haver esta partilha e tem de ficar bem claro para cada um de nós que não estamos sozinhos. Pronto, isto tem de ser (EM).

O professor M salienta um aspeto fulcral na articulação curricular, ou seja, o apoio do *Outro*, não um outro qualquer, mas um outro profissional, remetendo para um dos sentidos da palavra “articular”, o de “unir, ligar, juntar”.

No entanto, nem sempre a colaboração entre profissionais atinge os níveis desejáveis e, perante a falta de comunicação frequente entre docentes, a consulta de documentos como o livro de ponto e as planificações podem impulsionar essa colaboração (permitindo maior conhecimento do que o colega está a trabalhar com os alunos) ou darem resposta a algumas necessidades imediatas dos professores “em ação”. A elaboração e disponibilização de recursos será, então, e de acordo com os professores de inglês, outros dos fatores condicionantes de ACH.

Os professores de inglês indicam que a planificação de inglês e os recursos pedagógicos produzidos pelo grupo e disponibilizados através da Dropbox facilitaram a ACH. Para além destes, também o acesso ao livro de ponto

e aos manuais terão ajudado no acompanhamento e exploração de conteúdos pelo professor titular de turma:

E a nível da articulação curricular horizontal, a nível da articulação entre aquilo que fazemos, o facto de termos a planificação concelhia, que nos orienta... embora possamos fazer as alterações e vamos fazê-las, aliás, de acordo com cada turma e em articulação até mesmo com os próprios professores titulares, a planificação ajuda-nos a desenvolver também melhor o trabalho e a termos alguma orientação naquilo que estamos a fazer. As fichas de revisões também este ano, também acho que foram uma coisa positiva porque nos dá... pelo menos para mim, dá-me (e aí mais em relação aos alunos), dá-me o feedback daquilo que eles vão conseguindo aprender e da informação que eles conseguem reter (EI).

De qualquer forma, os documentos não parecem ser o mais importante quando falamos de ACH, o que é evidenciado através da referência a alguns exemplos em que se refere que esses documentos não foram suficientes para garantir os melhores resultados. Os professores de inglês explicam que a execução por um ou outro docente (porventura até por ambos) nem sempre terá ocorrido conforme o planeado, pelo que teria sido desejável uma comunicação direta e contínua entre professor titular de turma e professor de inglês:

[A planificação concelhia de inglês] Umás vezes ajuda e outras não, porque os professores têm os timings deles e eles tanto podem demorar uma semana como podem demorar duas e também foi outra coisa que eu também aponte na reflexão. Por exemplo, o professor começa a trabalhar o tema e nós também começamos, só que nós só temos 90 mn, não é? (EA).

Verificámos, ainda, que este primeiro ano experimental de promoção da ACH conduziu a uma reflexão sobre o processo de articulação e a uma seleção mais criteriosa de recursos, a partir da pesquisa já realizada. Estamos, portanto, perante uma perspetiva de futuro apresentada, neste caso pelo professor H, relativamente à continuidade do trabalho desenvolvido no ano letivo em que decorreu esta intervenção:

Sempre que foi possível, eu tentei fazer a articulação horizontal, mas acho que ainda posso fazer mais, mas com mais calma e agora depois desta experiência, consigo perceber o que é possível fazer, o que é que ficou aquém, já tenho mais materiais elaborados, já tenho... ah... livros e sites e outros recursos a que posso recorrer, coisa que de início não tinha (EH).

O último fator condicionante da ACH referido pelos professores de inglês é a maior ou menor facilidade dos temas. Estes professores identificam algumas temáticas que, na sua opinião, foram bem trabalhadas em ACH, o que se terá refletido nas aprendizagens e satisfação dos alunos. São disso exemplo as temáticas “locais e edifícios”, “tempo meteorológico”, “família”, “animais”, “festividades” e “espaço” que, nuns casos permitiram que o professor partisse da realidade próxima dos alunos (facilitando as relações entre o que conheciam e o que passaram a conhecer) e noutros (caso do tema “espaço”) explorar o desconhecido e satisfazer a sua curiosidade:

Se calhar, a minha terceira aula assistida, que foi na VE e por acaso também foi sobre esse tema, Public places, porque nós falámos não só do universo inglês, não é? Tendo em conta esse vocabulário, todo esse tema, mas conseguimos relacioná-lo com a área em que os alunos viviam e é muito fácil de articular, porque é algo recorrente que os alunos dão nas aulas com o professor titular, mas também com outros professores e, a partir daí, é extremamente fácil fazer qualquer tipo de atividade, por mais simples que seja, o sucesso é garantido. Portanto, essa aula e o tema dessa aula é muito bom, são propícios à articulação. Cá está, a articulação depois também pode variar em função dos temas, porque há temas que são mais favoráveis à articulação do que outros (EF).

Esse tema [do espaço], por exemplo, é de fácil conquista de uma turma difícil, porque é um tema extremamente apelativo e extremamente interessante (EN).

Segundo estes docentes, o facto de os conteúdos temáticos serem trabalhados com os alunos através de histórias revelou-se uma prática facilitadora da ACH e, neste sentido, partilham a opinião de Cameron, que diz o seguinte:

Stories and themes are placed together (...) because they represent holistic approaches to language teaching and learning that place a high premium on children's involvement with rich, authentic uses of foreign language. Stories offer a whole imaginary world, created by language that children can enter and enjoy, learning language as they go (2001, p.159).

De acordo com os professores de inglês, quando os temas são interessantes para os alunos, eles próprios estabelecem relações com outras experiências e sentem vontade de partilhar esse conhecimento:

(...) os alunos dão-nos esse feedback, porque trazem um livro de casa, porque nós tocámos naquele assunto “professora, lembra-se do que falámos na aula anterior?” “olhe, está aqui no livro”, “ah, professora, tenho lá um livro que está em Português e em inglês sobre este tema ou “professora, fiz este trabalho a Estudo do Meio” e... ou vão buscar o manual e o feedback que eles nos dão é bastante positivo, mas também quando corre mal, nós também percebemos logo. Quando não foi interessante, ou quando o tema era difícil, ou quando eles até gostaram mas não ficou nada nas suas cabeças e aquilo, pronto, não trouxe nada de, pronto, nada de produtivo, também se nota logo à partida. Basta nós fazermos uma pergunta de um dia para o outro e eles não se lembrarem de nada (EH).

Ainda que os interesses dos alunos sejam considerados, de forma unânime, pelos professores de inglês como o fator que deverá ser determinante na seleção dos temas a trabalhar em ACH, nalguns casos, e tal como o professor A reconhece, o desinteresse ou desconhecimento dos professores de inglês relativamente a determinadas temáticas pode determinar a abordagem que é feita e influenciar a reação dos alunos:

Eu acho que tudo tem uma conta e medida. Nós podemos articular horizontalmente com alguns temas. Com outros é ... são difíceis de articular. Por exemplo, lá na nossa planificação (que eu não aprofundei porque achei que com as turmas que tinha eles não seriam capazes, nem por curiosidade), a eletricidade, a madeira, o plástico, os materiais propriamente ditos. Eu achei que essa temática era demasiado difícil e que não iria trazer muito mais conhecimento e ... ou eu não encontrei uma estratégia se calhar que os levasse a querer saber

esse assunto. Se calhar também fui eu que não pesquisei o suficiente ou eu própria não o achei tão interessante que não abordei nada por aí. Mas essa (...) é uma das temáticas (...) que eu não foquei por achar que não iria despertar interesse (EA).

Uma vez identificados os fatores condicionantes da ACH, importa, agora, perceber como é que, no entender dos professores de inglês, essa articulação foi posta em prática.

Formas de operacionalização da articulação curricular horizontal

A terceira fase da nossa investigação permitiu conhecer melhor as formas de operacionalização da ACH, as quais já haviam sido identificadas na segunda fase, nomeadamente: a partilha de informação sobre os alunos, a reflexão sobre as competências dos alunos, a gestão temporal dos conteúdos, as estratégias específicas de exploração de conteúdos em aula de inglês, a criação e partilha de recursos, a avaliação e a programação conjunta de atividades.

Há, no entanto, algumas diferenças nos dados recolhidos nas três fases que, a nosso ver, são complementares. De facto, verificamos, a existência de referências à partilha de informação sobre os alunos apenas na fase de intervenção, bem como uma evolução no que concerne ao planeamento e concretização de atividades ao longo das três fases. Enquanto na primeira fase da investigação a análise de dados sobre as formas de operacionalização da ACH evidencia generalidade (encontrámos, apenas, uma referência no QPI1 à “planificação de actividades conjuntas” e no QPI4 à “apresentação de projetos de trabalhos comuns”- cf. Anexo 12 - Categorias), na segunda e, sobretudo, na terceira fases a análise de dados evidencia um nível superior de envolvimento dos docentes em ações de ACH, incluindo planeamento e concretização de atividades de sala de aula ou fora dela.

Surgem, nesta terceira fase, evidências de um trabalho mais estruturado entre o professor titular de turma e o professor de inglês, e que, segundo Little (1990), vai para além de contar histórias e procurar ideias, da ajuda, apoio ou partilha, implicando interdependência entre professores, conforme explicámos no enquadramento teórico deste estudo.

De acordo com o já referido, passamos a caracterizar cada uma das formas de operacionalização identificadas através da análise de dados da terceira fase.

No que concerne à operacionalização da ACH através da reflexão dos professores sobre as competências dos alunos, a análise de dados evidencia várias situações em que o professor titular de turma identificou dificuldades nas aprendizagens das crianças e as partilhou com o professor de inglês. A partir desse primeiro momento de partilha, foi desenvolvido um trabalho concertado entre os docentes, o que envolveu, nalguns casos estratégias semelhantes e, noutros, distintas, a criação de recursos pedagógicos, o que, segundo os professores de inglês, permitiu ultrapassar dificuldades sentidas pelos alunos:

(...) a professora falou comigo no início de uma aula, ou no final e disse-me que estava a dar o tempo e que estava a sentir que os meninos estavam a sentir muita dificuldade em enquadrar as situações meteorológicas e em respeitarem a questão das estações do ano e dos meses do ano. Estava-lhes a custar muito perceberem como é que as coisas funcionavam em termos reais e então trabalhámos em conjunto, no sentido de criar recursos e criar materiais que permitissem aos alunos perceber como é que estas coisas funcionavam no mundo, no mundo real, como é que podiam adaptar as coisas, como é que podiam perceber as coisas, como é que podiam fazer. (...) criámos PowerPoints com sons, criámos materiais e flashcards, que foram expostos na sala de aula, trabalhámos aulas em conjunto sobre isso... (EE);

(...) lembro-me que ela se vira para mim, num desabafo “os miúdos não conseguem perceber as formas, conhecem o círculo, o triângulo e o quadrado e acabou, mais nada”. E eu, “olhe, eu tenho isso para dar, veja lá se quer que eu dê já agora também”. “Ah, isso é bom, pelo menos duas a bater na mesma tecla, pode ser que aquilo entre”. Entrou. Fizemos uns jogos, fizemos umas brincadeiras, fizemos qualquer coisa, tanto que, na aula a seguir, ela veio-me dizer que os miúdos já conseguiam também devido ao meu jogo: uma coisa simples, com os

flashcards, qualquer coisa assim (EM).

Os exemplos apresentados mostram a importância de os professores se empenharem conjuntamente de forma aberta, para apoiarem os alunos no ultrapassar de dificuldades. As escolhas que os professores fazem do momento em que exploram determinado conteúdo parece, portanto, ter implicações na existência de ACH e afetar o desenvolvimento de competências dos alunos.

A análise dos dados recolhidos evidencia que outra das formas de operacionalizar a ACH é através da gestão temporal concertada de conteúdos curriculares pelos professores de inglês e pelos professores titulares de turma. A maioria das referências aponta para uma recorrente (mas não exclusiva) simultaneidade que, na opinião dos professores de inglês, teve melhores resultados nas aprendizagens das crianças, sendo valorizada pelos professores, alunos e famílias, conforme percebemos pelos exemplos seguintes:

É um ano também de experimentação, de experimentar o que é que resulta e o que é que não resulta, como é que resulta e agradou-me muito algumas respostas dos titulares, do género: “Ah, vocês agora dão aos mesmo tempo que nós estas coisas?”. Ah, isto é bom porque os miúdos estão sempre naquele tema e os pais aperceberam-se, aperceberam-se e vieram e trouxeram feedback positivo. Por isso, acho que foi muito bom (EM);

São detalhes que, às vezes, eles nos dizem que... na aula seguinte já tenho... já tenho previsto ou já tenho o assunto devidamente explorado e eles assim que se apercebem: “Ó professora, eu falei nisso ontem. Ainda bem que trouxe. Já viu!”. Os próprios ficam contentes por a sua opinião ter sido levada em conta e isso é muito bom também (EN).

Também consideramos relevante o facto de as restantes referências dos professores de inglês à gestão temporal de conteúdos (a maioria evidencia a simultaneidade na apresentação de conteúdos) espelhar, nesta terceira fase, uma grande proximidade entre o momento em que o professor de inglês e o professor titular de turma abordam determinado conteúdo, conforme demonstram os exemplos que se seguem:

Por exemplo, eu lembro-me que agora no 3.º período, em relação ao 3º ano, sabia que eles ao nível do programa tinham os transportes e os lugares da cidade e que iam trabalhar isso também com a professora titular e articulei com a professora titular de cada uma das turmas. Numa turma comecei primeiro com os transportes porque era o que eles estavam a trabalhar com a professora titular e na outra turma fiz ao contrário (EI);

(...) por exemplo o 3º ano da HO. Dei a alimentação toda no 1.º período, os frutos, aquilo que era saudável, o que não é saudável por causa do Dia da Alimentação. Os programas são sempre alterados todos os anos para que a alimentação fique... apareça sempre no início do tempo e apareceu mesmo no início do ano em todas as áreas (EM).

A análise de dados mostra-nos que a operacionalização da ACH foi impulsionada não apenas pelos professores de inglês, mas igualmente pelos professores titulares de turma:

Quando chegou o professor titular, eles fizeram questão de mostrar a música e de mostrar a ficha e todos os transportes que tinham aprendido e depois o professor até disse: “Ah, então, já que aprenderam tanta coisa hoje, podemos entrar já nesse tema também nos meios de transporte e dos vários transportes no mundo”. Eu penso penso até, eu não vi no horário, mas penso que nem era Estudo do Meio àquela hora, mas eles estavam tão entusiasmados (EC);

(...) sempre que nós nos juntámos, visávamos sempre o trabalho da articulação curricular horizontal, inclusive na planificação. Planificámos com a planificação de 1.º ciclo ao nosso lado e fomos sempre tentando organizar os temas, tendo em conta aquilo que era trabalhado e nas alturas em que era trabalhado no 1.º ciclo, de forma a conseguirmos harmonizarmos, o mais possível, a matéria que era lecionada e os conteúdos que eram trabalhados. Acho que ao longo de todo o ano isso foi uma constante. Em qualquer tipo de trabalho, houve sempre essa preocupação acrescida (EE).

O professor H referiu, contudo, algumas dificuldades (já identificadas na segunda fase desta investigação) na operacionalização da ACH, nomeadamente algumas alterações que os docentes vão fazendo ao longo do ano letivo relativamente ao planeado no início do ano. Essas alterações, quando associadas a uma dificuldade de comunicação direta e contínua entre professor titular de

turma e professor de inglês, parecem ter trazido desafios acrescidos que, nalguns casos, foram parcialmente ultrapassados através da capacidade de improviso destes profissionais que tiveram de estabelecer relações entre temáticas no imediato:

De início, senti-me um pouco perdida, não sabia bem qual seria a aula ideal para introduzir aquele conteúdo porque às vezes nós pensamos que estamos no timing do professor titular, mas afinal ele mudou a sua planificação porque surgiu alguma outra coisa e já não está a dar aquele conteúdo e às vezes são... também acontece ser no momento, ser espontâneo. No dia da alimentação, por exemplo, eu não levava nada ... não tinha nada de específico para fazer nesse dia e vi que, de um dia para o outro o professor titular trabalhou o assunto e eu pensei: “a única forma que eu tenho de tocar nesse assunto a nível do inglês é trazer também um jogo que lá tenho sobre as frutas” e faz-se. Mas não foi nada que fosse planificado ou falado, foi realmente muito espontâneo e muito no momento. Há coisas que nós não conseguimos prever, mas também corre bem, por incrível que pareça, também corre bem (EH).

A capacidade de adaptação dos professores é particularmente importante no 1.º CEB, pois contribui para a existência de um trabalho harmonioso da equipa docente, indo ao encontro das necessidades específicas dos alunos, nomeadamente, da diversificação de estratégias pedagógicas (cf. Conselho Nacional de Educação, 2013, p. 8) como um dos fatores para o seu sucesso.

Também a criação e partilha de recursos pedagógicos permite, segundo os professores de inglês, operacionalizar a ACH. A análise de dados mostra que foram criados recursos (por um dos docentes ou em conjunto) específicos para facilitar a ACH, tais como jogos, fichas, powerpoints ou flashcards e que, nalguns casos, esses recursos foram partilhados entre o professor titular de turma e o professor de inglês:

(...) efetivamente, nós elaborámos planificações, fichas de trabalho... foram feitas em conjunto, foram feitas com base na articulação curricular horizontal e, mais especificamente, no terreno. Várias vezes tive que alterar, ou até mesmo um recurso que já tinha desenvolvido em anos anteriores e tive que adaptar o recurso

para conseguir ir ao encontro daquilo que estava a ser feito pelos meninos, ou para respeitar o trabalho do professor titular e o professor titular fez o mesmo. Portanto, [deve] haver essa gestão de recursos para melhorar e para facilitar a articulação curricular horizontal (EE).

De acordo com os professores de inglês, a criação de recursos pedagógicos foi, muitas vezes, antecedida por uma pesquisa em diversas fontes (internet, livros com exemplos de exploração de conteúdos em língua inglesa e *Primary Teacher Box*). Após essa pesquisa, houve necessidade de os professores de inglês perceberem como é que o professor titular de turma pretendia fazer a exploração dos conteúdos e de definirem o trabalho que poderiam desenvolver em conjunto para garantir a produção de recursos úteis e adequados aos objetivos definidos. O exemplo que se segue evidencia a necessidade de discussão entre professor titular de turma e professor de inglês antes de se avançar para a prática:

Falei com o professor da turma e disse-lhe: “Olhe, no 3.º período vou dar estes temas. Quando é que vai dar, quando é que não vai dar cada um dos temas?” E produzi recursos com o vocabulário de acordo com aquilo que estava a ser dado a Estudo do Meio, ou seja, não produzi para facilitar a montante, se quiseres, produzi depois a jusante para... já depois do contacto e do trabalho todo, produzi o recurso a partir da articulação toda que foi feita. Não produzi antes, produzi depois. Acabei por fazer sempre isso com os professores da turma, com a comparação e da convergência entre as planificações e os temas que iam ser trabalhados (EJ).

O professor I salientou, também, a relevância de uma formação sobre a utilização de quadros interativos que, na sua opinião, o dotou de ferramentas importantes para desenvolver a ACH e respeitar os interesses das crianças e que conduziu, inclusive, a mudanças nas suas conceções:

E depois é que deu para perceber na formação que dá para utilizar aquilo de forma diferente e quando... e depois de ter frequentado a formação, acabei também por preparar materiais para poder utilizar com eles nas aulas e então a

unidade do sistema solar acabou por ser quase toda produzida só no quadro interativo. (...) Eu, pelo menos, tinha um bocadinho essa ideia: se eles não demonstrassem ou não fizessem às vezes as fichas, que as coisas não ficavam tão consolidadas. E naquela situação acabei por ver, efetivamente, que não é bem assim, porque só o facto de também... para já o facto de eles também gosta[re]m de utilizar o quadro interativo... e foi uma ajuda enorme (EI).

Os professores de inglês reconhecem que os recursos produzidos com o propósito de facilitarem a ACH implicam um nível de exigência superior não apenas para si mesmos, mas igualmente para os alunos. No entanto, e de acordo com a opinião do professor D, os alunos responderam positivamente a esse desafio:

Claro que estava na nossa planificação, estava o revestimento dos animais, os habitats e tudo o mais, mas pensei: “Hum, vamos aumentar a parada. Vamos ver se isto resulta”. Claro que se não resultar, nem sequer coloco na Dropbox e elaboro outra coisa, mas resultou bem e posso ainda vir a melhorar, porque este é um processo sempre em continuação, as fichas que fiz, mas resultou bem e espicou-os um bocadinho em termos cognitivos (ED).

Para além da alusão aos recursos, os professores de inglês destacam a importância de serem desenvolvidas determinadas estratégias de exploração dos conteúdos em aula de inglês. A análise destes dados dá-nos algumas pistas sobre a forma como estes docentes entendem os princípios enunciados quer na *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo* (DEB, 2004, pp. 23-24), quer nas *Orientações Programáticas* (ME, 2005, p. 11) e as propostas aí refletidas para este nível de ensino, nomeadamente quanto à necessidade de serem garantidas aos alunos aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.

Parece-nos, desde logo, relevante a inexistência de referências ao desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural dos alunos, dado que, e como referimos no enquadramento teórico desta tese, é esse um dos objetivos do ensino de inglês no 1.º CEB.

O discurso dos professores de inglês parece centrar-se mais sobre a

forma como desenvolvem a articulação curricular do que sobre a sua relação com finalidades específicas de cariz linguístico-comunicativo e cultural. Neste sentido, estes professores salientam que a abordagem das temáticas em inglês deveria ser complementar e enriquecer os conhecimentos adquiridos com o professor titular de turma, permitindo uma visão mais ampla do conhecimento, conforme refere o docente C:

Eu tento sempre sim relacionar, mas mostrar o que há de diferente, porque acho que isso é muito enriquecedor para as crianças e pronto passa um pouco por aí, pela parte musical, de livros, cinema, tudo o que seja, que lhes permita abrir os horizontes e ver coisas diferentes e portanto, articular relacionando mas pela semelhança e pela diferença (EC).

Nunan (1994, citado por Bourke, 2006) identifica três domínios no ensino de LE a crianças: domínio dos processos de aprendizagem, domínio dos conteúdos e domínio das experiências. Os exemplos seguintes mostram que estes profissionais tinham consciência da relevância destes domínios, valorizando o facto de os temas serem do interesse das crianças. As experiências descritas estão relacionadas com o mundo dos alunos (património local) e foram desenvolvidas a partir de estratégias ativas como “*doing and making activities*”:

(...) estes assistiram à leitura da lenda na biblioteca, mas disseram que gostaram muito. Alguns disseram que nunca tinham ido à Biblioteca Pública. Acho que foi muito importante. E foram com os pais ver outros monumentos nesse dia, o Templo (...) e outras coisas e complementámos um bocado o que a professora titular já tinha feito com eles. Alguns ainda só tinham visto fotografias de sítios, mas não tinham ido, por exemplo, aos (CR). (...) Ficaram a conhecer e tentei enriquecer um bocadinho aquilo que eles já sabiam (EB);

Eu resolvi envolver os alunos em trabalhos plásticos. Portanto, andámos nas pinturas de tela, de desporto que cada grupo, cada aluno individualmente apreciava, praticava e de que gostava e foi... fizemos trabalhos de parceria nesse aspeto, ela se calhar mais teórica, eu mais prática, ou mais plástica (risos) por assim dizer nessa atividade. Foi uma atividade também muito boa, em que ela também me ajudou e eu ajudei-a a ela (EN).

A relevância da relação que percebemos ter sido estabelecida pelo professor de inglês com as experiências dos alunos e espaços da cidade é reconhecida por Fialho et al., para quem as AEC constituem, “*pela sua natureza e carácter flexível*”;

(...) uma valiosa oportunidade quer de integração de aspetos da cultura e do desporto do meio envolvente nas atividades realizadas nas diferentes AEC, quer na aproximação da escola ao meio mediante a partilha de recursos e a utilização de espaços culturais e recreativos (bibliotecas, ludotecas, teatro) que contribuem para a valorização das aprendizagens em contextos formais e não formais (2013, pp. 311-312).

Os professores de inglês entendem que estratégias e recursos diversificados facilitam a operacionalização da ACH, na medida em que vão ao encontro das necessidades e interesses dos alunos e dão como exemplo o trabalho de grupo que envolveu pesquisas na internet e apresentações orais, a consulta de atlas e dicionários, a visualização de filmes e audição de canções, a participação em concursos, a exploração de histórias bilingues e a realização de trabalhos de expressão plástica. Apresentamos, de seguida, duas dessas experiências:

(...) eu levei um atlas e dei uma ficha a cada um com os vários países e vários continentes e o professor titular também estava na sala. Eles tinham acabado de pintar algumas bandeiras da União Europeia e eu fiz de todos os continentes, inclusivamente da Oceânia e não sei quê, levei o atlas, também tinham a possibilidade de ir à internet sempre que tinham alguma dúvida para ver e, portanto, eu julgo que esta aula foi muito interessante porque os miúdos estavam muito interessados (...) (EK);

Então o que eu aproveitei foi explorar outras vertentes do espaço (...) ouvimos música com temas associados, vimos alguns excertos de filmes que falam sobre o espaço, de que eles gostam, tipo “Guerra das Estrelas”, certas particularidades... ah, alguns jogos mais didáticos para exploração desses conteúdos, o que resultou extremamente e foi uma complementaridade àquilo que já foi abordado pelo professor titular, mas avançámos para outros temas e outras relações. (...) Falámos da Astrofísica e da Astronomia... a importância e interagimos (EN).

O exemplo apresentado pelo professor N descreve uma situação em que houve um particular cuidado em criar as condições necessárias para que os alunos se sentissem à vontade para intervir (domínio dos processos de aprendizagem), tendo sido fundamental a escolha do tema “Espaço”, tema significativo para esses alunos e que justificou a utilização da língua inglesa (domínio dos conteúdos). No entender dos professores de inglês, quando há interesse dos alunos, as aprendizagens são facilitadas:

Se for algo mais espontâneo, ou planejado, mas tendo em conta o gosto e a experiência dos alunos e o que é que os motiva mais, tem logo, tem logo um bocadinho de sucesso, logo à partida. À partida, nós já sabemos que o mais provável é que corra bem. Se eles não gostarem, pronto, aí... eles trabalham, mas não há aquela entrega. Não há a mesma entrega não (EH).

A avaliação assume um papel importantíssimo na ACH, na medida em que nos permite verificar os resultados de determinados procedimentos (associados a crenças) sobre as aprendizagens das crianças. Contudo, e tal como referimos anteriormente, a construção de instrumentos de avaliação tem sido identificada (cf. APPI, 2008; Comissão de Acompanhamento do Programa, 2006; 2008) como uma modalidade de ACH pouco frequente entre os professores.

Um dos professores refere ter produzido, deliberadamente, um recurso com o objetivo de avaliar as aprendizagens dos alunos, resultantes do trabalho para ACH desenvolvido por si e pelo professor titular de turma, em sala de aula:

Ah... não só com o que eu ensino, mas vou fazer uma ou duas, faço por fazer uma ou duas de parte da matéria que não é dada por mim, mas que eu sei que faz parte daquilo e que eles aprendem com a professora titular. Não o documento inteiro, percebes? Não uma ficha inteira. A ficha é para mim, mas faço uma ou duas perguntas em relação à parte da matéria que não é dada comigo, sim (EP).

No caso descrito, foi elaborada e aplicada uma ficha de trabalho aos alunos, que incluía algumas questões sobre o que haviam aprendido em aula de inglês e outras com o professor generalista. Salientamos, a este propósito, e tal como indicado no plano de intervenção, que foram elaboradas pelo grupo de professores de inglês fichas de revisões, aplicadas trimestralmente, para verificação das aprendizagens realizadas em aula de inglês.

Os outros exemplos de avaliação a que os professores de inglês fazem alusão envolveram apenas o professor titular de turma e o professor de inglês (sem participação dos alunos), como é o caso da elaboração de relatórios para avaliar determinadas atividades ou o preenchimento de grelhas com a indicação do trabalho conjunto realizado em cada período letivo pelos professores, por orientação da direção do agrupamento de escolas:

Eu em particular, não elaborei nenhum documento, porque as atividades que fiz em articulação resultaram todas de conversas informais que ia tendo com os colegas e, a partir daí chegámos a um consenso e tomámos medidas no sentido de realizar uma determinada atividade, mas... eventualmente, fizemos um relatório no fim, no final dessa atividade, mas em termos de preparação e organização, como não havia nada pré-estabelecido, não fizemos nenhum documento em particular (EF);

Nós o que fazemos é no fim de cada período no agrupamento A, os professores titulares têm um documento em que colocam o mês e o que é que foi feito com cada professor de cada AEC, mas isto no agrupamento A. E depois colocamos se trabalhámos algum tema em conjunto, se foi só a festividade x ou y, se foi em alguma apresentação para os pais. Fazemos isso por período e depois é entregue na direção do agrupamento (EB).

Há, ainda, situações em que a avaliação assumiu um carácter mais informal, limitando-se à partilha de resultados e à troca de impressões entre o professor titular de turma e o professor de inglês:

Ah, sim, eventualmente acabei por conversar com a professora da turma sobre esse material, mas pronto, não falámos mais do que isso. Falámos apenas dos resultados que eu tinha obtido com esse material, trocámos impressões e foi isso (EF).

Por último, identificamos registos que mostram que a ACH foi desenvolvida através da programação conjunta de atividades. Encontramos, nesta terceira fase, dados que mostram que, após uma fase de planeamento (análise e definição da ação), os professores avançaram para uma fase de programação, ou seja, partem da análise feita na fase de planeamento para uma definição mais concreta das atividades e do momento mais adequado para as realizar, como se pode verificar nos exemplos que se seguem:

Então, havia a escola inteira que estava ali a falar sobre um tema só e isso foi muito bom, foi um dos momentos... daquela turma foi um dos momentos altos e foi logo no início do ano! Coisa que ninguém está à espera que logo no princípio do ano haja logo assim qualquer coisa (EM);

Fizemos várias propostas e é claro que os titulares nos ajudaram em todas elas e foi uma forma de articularmos também. Não estou só a falar de festas particulares, como a festa de natal, ou a festa de final de ano, por exemplo, mas também um projeto que eu achei extremamente interessante, portanto, desenvolvido em parceria entre o grupo de inglês e os próprios professores titulares foi na semana nacional da leitura. O tema foi sobre o mar, foi na altura da páscoa, uma semana antes da páscoa. E foi um projeto a nível da escola, em que todos nós fomos convidados a participar e a articular com os projetos (EN).

A existência de diversas unidades de registo relativas às atividades em que professor titular de turma e professor de inglês se envolveram evidencia uma tendência também verificada por Fialho et al. (2013, p. 133), que concluem que globalmente, os técnicos das AEC identificam o planeamento conjunto de atividades como a principal forma de articulação com os professores titulares de turma.

Os professores de inglês salientam, mais uma vez, o papel fundamental da planificação concelhia de inglês na operacionalização da ACH que veio a ter lugar, por ser o resultado de um processo de reflexão conjunto sobre os conteúdos mais adequados e a sua forma de os desenvolver. Também a integração das atividades propostas pelos docentes das AEC no *Plano Anual de*

Atividades e no Projeto Educativo do Agrupamento contribui para uma ACH efetiva.

Tal como referimos anteriormente, terminamos este ponto com uma análise mais centrada sobre a forma que a colaboração docente assumiu no discurso dos professores nesta terceira fase. Efetivamente, o elevado número de referências ao trabalho conjunto dos docentes e o nível de profundidade que parece ter sido atingido nesta fase parecem justificá-lo. De uma forma genérica, estes dados permitem-nos compreender melhor em que se traduz o trabalho docente conjunto orientado para a ACH e vêm reforçar a análise anterior, nomeadamente quanto à relação indissociável entre a colaboração entre docentes e o sucesso (entendido como um processo participado e com benefícios para os atores e instituições educativas e para o currículo) da ACH.

Parece-nos, portanto, que a articulação entre docentes passou por práticas colaborativas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem que envolveram o planeamento conjunto de atividades futuras e integradoras de saberes e competências (cf, por exemplo, Serra, 2004), mas que também dependeram das condições criadas para que isso fosse possível.

A análise de dados recolhidos na terceira fase desta investigação evidencia, ainda, situações de par pedagógico em sala de aula ou de um trabalho preparado e com acompanhamento contínuo conjunto (professor titular de turma e professor de inglês). Para além de ter sido garantido um trabalho conjunto de organização dos temas pelos professores titulares de turma e professores de inglês, numa lógica de reforço e amplificação das aprendizagens dos alunos, verificou-se, também, a presença da equipa docente em determinadas aulas, como se pode observar através dos exemplos seguintes:

Também nos países e nacionalidades, no corpo humano também com a professora dos CA, em que ela ficou, ficou inclusive e ficava várias vezes presente nas aulas de inglês e trabalhámos em conjunto no corpo humano (...), fomos fazendo a comparação entre o português e o inglês nos nomes, as palavras. Conseguimos trabalhar também as letras do abecedário através daí... ah, e pronto. Foi bastante útil nesse sentido, porque aí trabalhámos verdadeiramente as

duas, porque estávamos as duas na sala e aproveitámos (EE);

Eu fiquei... eu fiz o convite à professora titular para participar na minha aula e cantar comigo uma canção. Quando eu lhe disse isso, não disse que era uma canção. Convidei-a "A, tenho um convite para ti. Tenho uma aula assistida e gostaria que tu participasses numa atividade comigo". Foi logo assim: "Com certeza, minha querida. Conta comigo" (EN).

Este trabalho conjunto foi apenas possível graças à existência de relações de diálogo e colaboração entre professores titulares de turma e professores de inglês, possibilitando a partilha de conhecimentos e a participação em iniciativas conjuntas, conforme se percebe pelos exemplos que se seguem:

Eles tinham um jogo em que tinham que fazer as contas dos peixinhos e isso efetivamente foi mesmo trabalhado com a professora titular. Ela até me explicou os mecanismos que eles utilizam agora porque têm... pronto, a Matemática hoje em dia é ensinada de forma diferente (...) (EI);

O próprio titular ajudou-nos a executar o trabalho, indicando sugestões e parcerias. Eu tive várias, às vezes até mesmo espontâneas, em que os próprios titulares estavam a falar sobre o assunto e abordavam comigo a situação. "Olha (docente N), estamos a desenvolver este projeto. Queres participar? (...) o facto de termos uma boa equipa de trabalho seja entre o grupo de inglês, seja na própria escola e a própria relação entre o titular e professor da AEC é fundamental para que um bom trabalho seja desenvolvido nesse aspeto e este foi um dos bons exemplos (EN).

Em suma, pensar o currículo em articulação é percebê-lo como um processo contínuo que depende das dinâmicas geradas por quem o percorre. Esta noção está presente no discurso dos professores, entendendo as relações humanas entre profissionais como um fator decisivo para que as práticas de articulação não se reduzam a iniciativas informais e esporádicas e contribuam, efetivamente, para o desenvolvimento global do aluno.

Mais-valias da articulação curricular horizontal

A análise de dados mostra também que a ACH beneficia a prática docente, as relações interpessoais e o desenvolvimento profissional dos professores, bem como as aprendizagens dos alunos, conforme passaremos a explicitar:

Na opinião dos professores de inglês, as ações que desenvolveram em prol da ACH influenciaram outros profissionais, os quais reproduziram essas práticas. Os professores de inglês referem-se, ainda, à importância de uma boa relação entre profissionais e aos resultados positivos alcançados em termos do desenvolvimento profissional de todos que terá trazido valor acrescentado às práticas docentes:

Obviamente que os outros que estão à nossa volta, se nós nos propusermos aos desafios e aceitar os mesmos e os desenvolvermos, é claro que as outras pessoas vão acompanhando o nosso trabalho. Portanto, é claro que a confiança que alguns titulares têm em mim não nasceu em dois dias, é... eles têm a minha confiança e eu tenho a deles, de acordo com os projetos e com a evolução ao longo deste tempo (...). Portanto, talvez muitas das ideias ou dos projetos em que eu participei foram bem conseguidos porque eu tinha também bom feedback do outro lado (EN).

No entanto, nem sempre os resultados foram tão positivos devido a dificuldades dos professores na partilha do seu trabalho ou por falta de disponibilidade para se envolverem nas atividades, como esclarecem os docentes A e I:

Resulta com alguns colegas, com outros nem tanto. Resultou com a professora C, como viste na sala. Ah, nós trabalhávamos em conjunto. Ela deu o corpo humano e nós legendávamos em Português e em inglês, ela deu as estações do ano e a sala tinha as estações do ano. Com ela é fácil (...). O que para uns pode ser considerado normal e interesse, para outros pode ser considerado abusivo e comprometedor (EA);

Fiz aquilo que foi possível fazer, não é? Mas, se calhar, também me poderia ter mostrado disponível para outras coisas, ou poderia ter procurado também fazer algumas coisas de forma diferente. (...) Portanto, obviamente que a minha postura

também acaba por condicionar tudo aquilo que... tudo aquilo que é feito. Por mais que se tente às vezes dar a volta a determinadas situações, há coisas que não fazemos tão bem, há coisas que poderiam ter sido feitas de outra forma e que, se calhar, teriam dado outro resultado (...) (EI).

Os efeitos da ACH no que os professores pensam e fazem é essencial para provocar uma mudança (Morgado, 2003), já que eles são a “*principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola*” (Morgado, 2005, p. 10).

De uma forma geral, os dados recolhidos mostram que os alunos tinham um maior interesse pelos temas abordados na aula de inglês, quando estes eram trabalhados em ACH, conforme refere o professor B:

Acho que houve muito mais interesse por parte dos alunos por algumas aulas em que fizemos coisas que foram um bocadinho além de só lecionar vocábulos em inglês. Eles mostraram muito mais interesse, por exemplo, nessas aulas em que iam buscar outros aspetos culturais. Gostaram muito mais (EB).

Para além dos benefícios na motivação dos alunos, encontrámos diversas referências aos contributos da ACH ao nível das aprendizagens quer facilitando-as por permitir a exploração de outras perspetivas, quer enriquecendo-as, por isso mesmo:

(...) através da utilização do inglês foi muito mais fácil porque podemos usar jogos, podemos usar casos reais. Podemos usar o facto de eles estarem a aprender inglês para conseguirem comunicar noutras, noutras línguas e noutros países e conseguimos... em conjunto, conseguimos realizar um trabalho muito mais produtivo para os alunos e tornar a aprendizagem muito mais lúdica do que não só estar a abrir o livro de Estudo do Meio e estar a estudar efetivamente os países, as linguagens, o número de habitantes. (...) Notei que para os alunos era muito mais fácil, era muito mais fácil aprenderem (...) (EE).

O professor F, a propósito do enriquecimento que a ACH proporciona, defende a importância de ser garantida a transversalidade dos temas (apontando

eventualmente para uma perspectiva de transdisciplinaridade) em prol do desenvolvimento global das crianças que, segundo este docente, já havia começado a dar resultados:

É importante e acho que é útil também porque os alunos podem utilizar os seus conhecimentos prévios e aí ter uma aprendizagem com um carácter mais transversal, não é? Penso que hoje em dia é importante relacionar várias áreas. Por mais distintas que podem parecer, é sempre possível relacioná-las e acho que isso é fácil e muito bom para a aprendizagem dos alunos e acho que eles só têm a beneficiar e, aliás, é fácil verificar que os resultados são muito bons (EF).

Os resultados obtidos levam-nos a partilhar com Morgado & Tomaz (2009, pp. 1-3) a convicção de que a ACH é condição imprescindível para que os alunos construam um conhecimento globalizante, integrado e integrador e que a escola do século XXI consiga dar resposta aos vários desafios com que se depara.

Avaliação do trabalho e propostas futuras de articulação curricular horizontal

Quando fazem uma avaliação do trabalho realizado no âmbito da ACH (cf. plano de intervenção, apresentado no capítulo anterior), os professores de inglês não identificam apenas as mais-valias já referidas e que, natural e inevitavelmente, também são ilustradas através da forma como entendem as suas práticas. Essa avaliação permite-nos, também, aceder à sua perceção sobre o reconhecimento social do grupo, ou seja, ao modo como o grupo de professores de inglês entende que as suas ações são avaliadas pela comunidade educativa.

Na opinião dos professores de inglês, o ano letivo em que são recolhidos estes dados coincide com o espaço temporal que marcou uma evolução no trabalho entre professor titular de turma e professor de inglês, especificamente ao nível da abordagem dos conteúdos:

Inicialmente, pensei que tivesse mais dificuldades, porque até... pronto, até há pouco tempo, ou até anos anteriores, o trabalho que era desenvolvido, portanto na parte do Enriquecimento Curricular, só dizia respeito ao Enriquecimento Curricular. Os professores titulares acompanhavam o processo e estavam connosco e apoiavam-nos, mas mais a nível de relação com a turma, de comportamento da turma e tudo o mais. Esta preocupação com os conteúdos que eram lecionados e com o trabalho que era efetivamente feito em termos de aprendizagens, ocorreu bastante este ano (...) (EE).

Por sua vez, esta maior proximidade na relação e no trabalho com os professores titulares de turma terá conduzido a uma maior valorização do trabalho desenvolvido pelos professores de inglês, por parte dos professores titulares de turma e encarregados de educação, conforme mostram os exemplos que se seguem:

(...) o nosso próprio trabalho com o professor titular, e senti isso bem mais este ano, acaba também por nos aproximar dos encarregados de educação, que são membros muito importantes no processo educativo dos filhos, como é óbvio e é de todo o interesse deles esta união, esta parceria entre os professores e os encarregados de educação e, de certa forma, isso aproxima-nos imenso, até em termos da forma como eles nos veem e da forma como eles encaram as Atividades de Enriquecimento Curricular e o nosso próprio papel na escola, porque efetivamente somos professores também e trabalhamos com eles (...). (EE);

Um dos comentários que eu ouvi depois, por portas e travessas foi: “Eu nunca pensei que os professores das AEC tivessem um papel tão grande nos alunos”. Isto dito por um pai e o pai foi... com agradável surpresa, porque pensava, lá está... que cada um tinha o seu papel individual e que não estavam todos juntos. Se calhar ali há alguma coisa que só foi promovida este ano. Antes não era promovida. Antes cada um estava no seu lugar e este ano não. Este ano percebe-se perfeitamente e até os pais perceberam esta mudança, que estão todos ali para a mesma coisa (EM).

Na opinião dos professores de inglês, deveria existir continuidade no trabalho desenvolvido para ACH após o que designam como “ano experimental” e que consideram ter sido necessário para perceberem o que resultaria ou não.

Neste sentido, essa continuidade deveria implicar repensar algumas das ações já realizadas, que seriam facilitadas pela produção de recursos já existentes e pelo conhecimento resultante das suas experiências, atenuando as dificuldades inicialmente sentidas:

Mas, senti algumas dificuldades sim, respondendo à tua pergunta, senti algumas dificuldades principalmente porque não tínhamos ainda muita experiência a fazer esta articulação e porque a planificação era nova, tínhamos que elaborar novos recursos e achávamos que era sempre tudo muito difícil para os alunos e afinal até não era (EH).

Verificamos a existência de diversos constrangimentos no processo de ACH, eventualmente porque, como é referido pelo docente C, as mudanças carecem de tempo, ou não fossem elas conduzidas por pessoas cujas conceções e práticas se alteram em função das suas experiências:

Realmente o trabalho tem evoluído muito e o inglês e as outras Atividades (porque eu noto não só no inglês, nas noutras também) estão a ser cada vez mais com outra, com outra perspetiva. Tem ajudado muito o trabalho que tem sido feito. Há coisas que requerem tempo e as AEC (...) e a articulação requer tempo, mexe com muitas coisas e as pessoas às vezes precisam de tempo (...) (EC);

Mas há casos em que há maior resistência por parte dos professores titulares ou até por parte de colegas das AEC, não é só também do outro lado. Mas, acho que se têm dado grandes passos e que tem havido uma evolução neste aspeto (EI).

A existência de uma planificação concelhia de inglês com propostas de ACH parece ter sido bastante importante para a concretizar, como salienta o docente C:

Penso que a revisão que foi feita da nossa planificação concelhia foi muito boa. Foi ao encontro... foi feita com muito cuidado e foi ao encontro daquilo que é o currículo dos meninos. Tornou muito mais fácil o trabalho deste ano, estava muito mais direcionada, estava muito mais específica. Para mim, muito mais perceptível e como eu já estava a trabalhar muito em articulação por causa do projeto bilingue,

isso permitiu-me arrastar um bocadinho, mesmo para as turmas não bilingues (...) (EC).

No entanto, os professores de inglês entendem que a planificação concelhia de inglês precisa de ser revista em função da experiência adquirida durante esse ano, particularmente em termos do *timing* da sua elaboração e da recetividade das crianças:

Isso provavelmente vai resultar melhor... poderá resultar melhor no próximo ano, porque este ano... talvez se nós tivéssemos conseguido preparar tudo antes de as aulas começarem, teria sido completamente diferente. (...) termos começado o ano com uma planificação e depois a meio do 1.º período (...) termos de passar para a outra com coisas que já tínhamos trabalhado naquela, depois também desajustou um bocadinho os tempos que temos preparados (EI).

(...) há certos aspetos na articulação curricular horizontal que eu não os aprofundei porque os achei demasiado complexos (...) Sim, fiz adaptações, eu até coloquei que a nossa planificação tem que levar alguns ajustes (EA).

Houve, contudo, quem entendesse que a importância da planificação foi relativa, por considerar que o que realmente determina a existência de ACH é o trabalho realizado nas escolas com os outros docentes:

Acho que não promove assim muito. Acho que não porque o que depois nós fazemos, conseguimos fazer (...) é nas aulas, nas escolas com os professores (...) (EP).

A avaliação do trabalho realizado em ACH também contemplou os benefícios das reuniões ou de outros encontros semelhantes entre docentes como momentos privilegiados para a discussão aberta das ações e para a elaboração de recursos pedagógicos que, na opinião do professor D, terão sido insuficientes, na medida em que poderiam ter conduzido a melhores resultados:

(...) por isso é que eu digo: deveríamos até ter-nos reunido ainda mais porque de cada reunião saía alguma coisa boa, melhoramento, portanto... a cada reunião, e isto agora sintetizando a pergunta que tu me fizeste, cada reunião, cada

workshop, cada sugestão, cada aula assistida, cada material elaborado, ia-se melhorando com o tempo e sempre com o intuito de ser a articulação horizontal exatamente. E até devíamos ter feito mais. Devíamos ter feito mais (ED).

Para além do já referido, os professores de inglês apresentam algumas propostas com vista a concretizar ou intensificar a articulação curricular no futuro, nomeadamente:

1. Maior abertura da escola à comunidade educativa,

(...) acho que era bom que a escola se abrisse um pouco mais à comunidade educativa, não só nas festas de fim de período, mas também ao longo do ano. Agora numa das escolas em que eu estive, fez-se a Semana da Saúde e (...) houve ali uma partilha de experiências. E neste caso, penso que isso é muito bom e é de valorizar, porque os miúdos também têm que ver que não é só na escola que se aprende, que lá em casa, no seu bairro, no local onde vivem, também podem aprender qualquer coisa e ver que isso que podem aprender também se pode relacionar com o que aprendem na escola (...). Acho que deveria ser mais espontânea (EF);

2. Horários mais concentrados na(s) mesma(s) escola(s),

Ah (...) acho que seria mais importante (...) ter mais tempo disponível para na escola estreitar esses laços, porque, como digo, nem sempre é fácil. O tempo, o tempo não é muito, não está definido dentro do nosso horário, esse... portanto, para se fazer essa ligação, o que às vezes dificulta também as coisas, mas acho que a experiência tem sido positiva (EL);

3. Alterações ao desenho curricular do 1.º CEB, para possibilitar a integração de outras componentes,

Se bem que penso que ainda haja um caminho a percorrer, daí ter dito logo no início do ano que talvez fosse importante as tais reuniões iniciais para se fazer as tais planificações conjuntas, ah, talvez um dia mais tarde e é se calhar o sonho de todos nós (risos), com a inclusão do inglês mesmo na vertente curricular, não é? (EL).

Em suma, parece-nos estarmos perante um processo de mobilização de professores, com capacidade autocrítica e que assumem, de forma muito ativa, o seu papel como construtores do currículo, planeando, realizando e reformulando as suas ações e assumindo uma conceção curricular que ultrapassa as fronteiras disciplinares.

4.3.6. Currículo integrado

A articulação curricular assume-se como um processo propício ao desenvolvimento de uma visão global e integrada do conhecimento por parte dos alunos. Não sendo a construção do currículo integrado o foco do nosso estudo, consideramos que a ACH pode contribuir para garanti-lo e, portanto, que os dados recolhidos nos dão algumas pistas sobre como é que os professores constroem o seu pensamento sobre o currículo.

A análise de dados que efetuámos mostra que os professores de inglês sentiram alguma dificuldade em argumentar a favor de um possível contributo da inserção de uma LE no 1.º CEB para o desenvolvimento de um currículo integrado, desde logo porque a noção de currículo integrado não parecia ser suficientemente clara para eles. Percebemos, portanto, que este pode ser um aspeto a ter em conta em futuras intervenções e investigações que envolvam os professores de línguas.

Rodrigues, a propósito das dificuldades que reconhece no entendimento e concretização do currículo integrado, e partilhando a visão de Lopes (2002), alerta para o facto de

a integração [ser] complexa e matizada por vários aspectos e que, para compreendê-la, devemos ter clareza de quais princípios norteiam esta integração, a que finalidades educacionais a integração curricular está sendo submetida e,

ainda mais, que defender um currículo integrado não é chamariz ao inovador ou a uma educação emancipatória (2009, p. 3).

Apesar da dificuldade dos professores de inglês participantes nesta investigação em definirem currículo integrado, as referências existentes descrevem-no como o resultado de um trabalho conjunto e organizado de várias pessoas que o dotam de diversidade e abrangência, permitindo abordar uma mesma realidade a partir de perspectivas complementares e enriquecedoras trazidas por diversas áreas do saber:

Diversidade, não é? Lá está, quando falas do currículo integrado é o currículo que integra várias áreas com várias pessoas, não é? (EC);

Não haver, lá está, aquele “off” e aquele “on” constante na cabeça dos alunos, mas haver uma continuidade no ensino, na aprendizagem, no trabalho que é efetuado ao longo do dia, ao longo da semana, do mês, do ano. (...) o objetivo do currículo integrado é haver essa harmonização das... dos vários saberes, das várias áreas do saber, que são passadas às crianças (EE).

Na opinião destes profissionais, o currículo integrado é um currículo que visa a formação integral do ser humano e que é construído por interligações várias que lhe conferem unidade e assumem a forma de uma aprendizagem em espiral:

E isso se calhar também nos remete mais para uma aprendizagem em espiral, porque está tudo mais relacionado (...) (EF);

Exploração de várias realidades complementares. Podemos falar... o tema central pode ser aquele, mas existem vários temas que obviamente o relacionam e complementam (...) mas também pode haver estratégias que complementam e conferem esse tipo de unidade ao tema, como há pouco falei (do próprio espaço, em que o tema era o sistema solar). (...) Portanto, isto é, temos um tema central, unificador que é o tema do espaço, que permite a complementaridade através de outros assuntos (...) porque conferem àquele primeiro, ao espaço uma maior dimensão... unido. Faço-me entender? (EN).

O exemplo apresentado pelo docente N remete-nos, uma vez mais, para a importância de “*tópicos aglutinadores*” no processo de construção de um currículo integrado, na medida em que, e tal como defendem Brewster, Ellis & Girard (2002), esses tópicos facilitam o estabelecimento de relações com as diferentes áreas curriculares.

Fatores condicionantes da construção do currículo integrado

A análise de dados efetuada mostra que as atitudes dos participantes, os mecanismos de comunicação, a gestão curricular, a articulação curricular e os fatores temporais condicionam a construção e o desenvolvimento do currículo integrado. Por isso mesmo, importa analisar cada um deles, apresentando os exemplos que nos conduziram a determinadas conclusões.

Relativamente ao primeiro fator, ou seja, aos participantes e suas atitudes, os professores de inglês entendem que a existência, ou não, de um currículo integrado depende dos profissionais que o constroem e gerem e da atitude que assumem. Desde logo, parece ser fundamental reunir esforços em prol dos mesmos objetivos, envolvendo uma colaboração contínua entre docentes. Para tal, esses profissionais teriam que estar disponíveis para partilhar o seu conhecimento e as suas experiências. A esse propósito, o docente C salienta que essa colaboração não deve surgir apenas quando se enfrentam dificuldades, mas igualmente quando há experiências positivas que, ao serem partilhadas, têm um papel importante na motivação dos docentes em prol do currículo integrado e, eventualmente, na replicação daquilo que vulgarmente se designa como “boas práticas”:

desde que as pessoas se unam, conversem e trabalhem todas no mesmo sentido, que se procurem não só para falar dos problemas, mas também das coisas boas, que reforcem as coisas positivas, eu acho que é uma experiência em que os alunos só têm é a ganhar com ela (EC).

No entender dos professores de inglês, a existência de um currículo integrado seria favorecida, quando os professores adotassem uma atitude de abertura e disponibilidade para colaborarem, partilharem e aceitarem e valorizarem desafios comuns. Neste sentido, os resultados seriam tanto melhores, quanto mais empenhados e mais exigentes com o seu trabalho fossem esses profissionais. Estes aspetos envolvem, por exemplo, uma certa inconformidade, bem como a capacidade de “desapego” a velhos hábitos e de exploração de novos caminhos em prol da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, como nos lembrou o docente H:

tem muito potencial desde que nós saibamos como avançar para isso. Nós temos que ter um conhecimento também global e tentar trabalhar no inglês, contribuindo para esse currículo (EH).

Assim sendo, uma equipa de professores que partilha as mesmas convicções e objetivos e cujos membros se apoiam mutuamente teria um papel fundamental no estímulo de práticas em prol de um currículo integrado.

Associado a esta proximidade entre docentes está a relevância de ser garantida uma comunicação entre profissionais. De acordo com os dados obtidos, uma comunicação eficaz favorece a existência de um currículo integrado:

(...) é preciso é haver articulação... não pode cada um trabalhar para seu lado e não haver comunicação. Se houver comunicação, acho que é um processo enriquecedor (EC).

Em suma, e na perspetiva dos professores de inglês, a existência de mecanismos de comunicação entre professores titulares de turma e professores de inglês permite que os professores encontrem as respostas mais adequadas às necessidades da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Na opinião do professor J, a existência de um currículo integrado no 1.º CEB garantiria que as competências dos alunos fossem desenvolvidas de forma integrada. Reconheceu, contudo, que para que isso fosse possível teriam de ser

efetuadas difíceis e complexas mudanças ao nível da construção e gestão curriculares no sentido de, como refere, alterar a “estrutura de ensino, tal como a conhecemos”:

No 1.º ciclo seria a altura ideal, também porque os alunos estão ainda a aprender a desenvolver as competências e seria fundamental para desenvolverem todas as competências (...) interligadas. (...) Agora, é um processo que não é fácil e que implicaria uma alteração muito grande na estrutura de ensino, tal como nós a conhecemos (...) (EJ).

As mudanças a que o professor J se refere incluiriam, provavelmente, uma ação em prol da ACH, visto que reenvia à “*identificação de aspectos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas)*” (Morgado & Tomaz, 2009, p. 3).

Os professores de inglês estabelecem uma associação direta entre a articulação curricular e o currículo integrado, percebendo que, quando o currículo está integrado, as ligações entre o(s) conhecimento(s) ocorrem de forma natural, fácil e imediata, conforme evidencia o exemplo seguinte:

Ah, num currículo integrado também penso que favoreça, de forma mais espontânea e natural, a articulação. (...) penso que seria um meio facilitador. Sem currículo integrado, também é possível articular, mas torna-se mais difícil, há mais barreiras e obstáculos a ultrapassar e assim seria muito mais rápido de articular, não é? (EF).

Também nos parece relevante que alguns dos professores de inglês evidenciem uma certa dificuldade, ainda persistente nesta terceira fase, em estabelecerem relações entre a língua inglesa e as restantes componentes do currículo do 1.º CEB, o que, segundo o professor I será mais fácil com o Estudo do Meio, precisamente por a matéria ser “mais abrangente”:

Para já, porque permite uma articulação com outras áreas. Consegue-se trabalhar com eles... se calhar, a ligação maior, nomeadamente no 1.º ciclo em termos curriculares, a forma mais fácil de articular será com o Estudo do Meio, porque

acaba por ser uma coisa mais abrangente e determinadas coisas que trabalhamos com eles na língua inglesa acabam por refletir isso (EI).

Em nosso entender as dificuldades identificadas pelos professores são naturais num ano em que, como alguns professores de inglês referem, foi um ano experimental. A mudança requer tempo, pelo que nos parece compreensível que o ano em que decorreu a nossa intervenção não tenha sido suficiente para que estes profissionais se sentissem confortáveis em articular o inglês com todas as áreas curriculares.

No que respeita ao fator tempo como condicionante do currículo integrado, o professor E salienta a importância da flexibilização horária. Na opinião deste docente, a definição de horários rígidos para trabalhar as diversas componentes do currículo no 1.º CEB dificulta a existência de um currículo integrado e, no que respeita especificamente às AEC, a flexibilização de horário contrariaria essa tendência (ainda que pudesse não ser suficiente):

A inserção do inglês sem ser só às 15:45, não é? (...). A flexibilização do horário. Penso que facilita bastante a integração do inglês e das várias disciplinas a nível do currículo da criança e da aprendizagem da criança. (...) Eu acho que é menos aquela separação efetiva que é feita no horário da criança, não é? E tentar tornar as coisas o mais harmoniosas possível. Portanto, sem haver Estudo do Meio das 9 às 10:30, sem haver... é de tudo isso, não é? (EE).

O docente E justificou as suas afirmações anteriores com uma menor motivação dos alunos, quando o currículo é apresentado “em gavetas”, de uma forma que caracteriza como demasiado metódica e pouco harmoniosa. Segundo este profissional, a lógica curricular presente leva a que o aluno não seja envolvido no processo de ensino e aprendizagem e o conhecimento seja transmitido de forma espartilhada:

(...) se eu digo a um aluno que... o aluno gosta muito de Português, ou gosta muito de Matemática ou gosta muito de Estudo do Meio e se eu digo a um aluno que, a partir das 10:30 vai passar a ter Estudo do Meio, a atenção, o

comportamento, a motivação e o empenho do aluno vão reduzir bastante. Então, o porquê de fazer essa separação? O porquê de tornar as coisas tão metódicas e não mais harmoniosas, de forma a envolver o aluno em todo o trabalho que é feito? (EE).

Em suma, os professores de inglês consideram que a inflexibilidade organizativa que ainda caracteriza as nossas escolas e que se verifica, por exemplo, em tempos estandardizados, dificulta a compreensão das ligações entre as áreas curriculares pelos alunos. Neste sentido, entendem ser necessário flexibilizar esses tempos para que o currículo integrado se torne numa realidade.

Mais-valias do currículo integrado

A análise de dados que realizámos evidencia as mais-valias do currículo integrado para os professores e para os alunos, conforme passaremos a especificar.

Na opinião dos professores de inglês, o currículo integrado enriquece pessoal e profissionalmente os docentes envolvidos, na medida em que há um benefício mútuo resultante da troca de conhecimentos e experiências entre profissionais:

Acho que é sempre mais enriquecedor ter várias experiências e várias pessoas do que ter tudo centrado numa pessoa, numa figura central. Eu acho que é um trabalho mais rico porque cada pessoa traz um pouco de si, da sua experiência, não é? De outros sítios por onde passou, de outras coisas que aprendeu e doutra maneira de trabalhar, porque há sempre a ganhar com diferentes maneiras de trabalhar e se as pessoas partilharem, acho que o currículo sai, sai... um currículo integrado é sempre mais rico (EC).

Outra das vantagens identificadas é a de uma maior facilitação do processo de ensino, na medida em que vários profissionais “atam nós nas cordas do conhecimento”. O facto de vários profissionais tocarem esses nós de diversas

formas facilita, segundo os professores de inglês, a interiorização do conhecimento e reforça as aprendizagens realizadas:

(...) temos a certeza que aquilo que nós estamos a falar num determinado momento, aquilo que está a ser explorado e desenvolvido agora, mais tarde vai voltar a ser focado por mim, ou por outro colega, utilizando conhecimentos prévios, não só do colega que iniciou determinado tema, mas também de colegas que não falaram daquele tema, mas que podem aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos. E penso que é muito mais fácil (EF).

A análise de dados também mostra que, para os professores de inglês, há benefícios de um currículo integrado nas aprendizagens dos alunos, associando esses melhores resultados de aprendizagem a um maior reconhecimento social do trabalho desenvolvido por todos os profissionais. Esta parece ser uma questão particularmente importante para os professores das AEC, na medida em que estes sentem que, muitas vezes, são vistos como aqueles que dinamizam “atividades elementares” e, portanto, nem sempre valorizadas socialmente:

Portanto, se houvesse um currículo integrado, talvez isso se alterasse, é a forma como o professor AEC é visto perante a comunidade escolar (EA);

(...) um currículo integrado faz com que... aliás, faz com que toda a gente leve cada uma das áreas de conhecimento mais a sério e que aquilo que é feito seja visto com um carácter mais científico, um carácter mais rigoroso e não apenas como estando lá para dinamizar atividades elementares. Portanto, eu acho que isso vai fazer com que o trabalho de todos os colegas seja reconhecido e seja mais valorizado, não é? E isso a acontecer, advém de, de uma aprendizagem mais bem sucedida dos alunos, penso eu (EF).

Abrantes, Campos & Ribeiro (2009, p. 62), a propósito da importância do reconhecimento do trabalho das AEC, concluem que “*a valorização e a estabilidade profissionais dos professores das AEC será um aspecto fundamental para a melhoria da qualidade destas actividades*” e sugerem que as condições de trabalho dos profissionais destas actividades sejam

melhoradas, pois a sua precariedade dificulta e/ou impede a sustentabilidade do corpo docente (idem, p. 66).

Naturalmente, quando falamos de currículo integrado, percebemos a sua complexidade e a necessidade de estarem reunidas algumas condições. Como tal, esta questão merece ser devidamente considerada e analisada, pois, certamente, influencia o âmbito de ação dos professores das AEC na construção do currículo integrado. Não se trata de “pontas soltas” que podem ser deixadas de lado.

Consideramos que o currículo integrado só será uma realidade quando todos aqueles que o constroem forem, efetivamente, uma parte integrada no todo (escola) e que, de outra forma, será muito difícil ou mesmo impossível dar continuidade ao esforço desenvolvido em determinado momento e aos avanços sentidos em prol do currículo integrado seguir-se-ão outros tantos retrocessos.

De acordo com os professores de inglês, o currículo integrado visa o desenvolvimento global da criança e, com essa finalidade em perspetiva, dota os alunos de ferramentas que os enriquecem pessoal e academicamente. Nesta ótica, aprender uma LE assume um papel de grande relevância no 1.º CEB:

(...) além de alargarem conhecimentos linguísticos, penso que está sempre implícito um carácter transversal e isso vai ser muito importante, não só a nível pessoal, porque enriquecem o seu conhecimento, não é? Mas também a nível académico e futuramente a nível pessoal, vai valorizá-los, vai facilitar a sua aprendizagem... portanto, penso que é a melhor altura para começar a aprender uma língua estrangeira é no 1.º ciclo e em articulação com outras áreas. (...) E isso a acontecer, advém de, de uma aprendizagem mais bem sucedida dos alunos, penso eu. Portanto, em primeiro lugar, os alunos ficam logo a ganhar, não é? (EF)

A análise de dados evidencia uma valorização do currículo integrado por

este ir ao encontro daquela que é a forma natural de aprendizagem, ou seja, a aprendizagem *em relação*:

o aluno tem que pensar de uma forma global, tem que refletir, tem que alargar horizontes, tem que desenvolver ideias e isso é possível se o currículo for integrado. Ele tem que perceber que as coisas... que os conteúdos não são trabalhados separadamente, que cada área é uma área, que é só da área da Matemática, outra é só da História, outra é só do inglês. Não, acho que pode ser trabalhado nas várias áreas e nas várias vertentes e sim, no inglês também. Eu acho que as finalidades é mesmo fazer o aluno progredir, progredir e contribuir também para a aprendizagem global do aluno (EH).

Verificámos, ainda, que o docente F, quando questionado sobre as possibilidades de construção dum currículo integrado no 1.º CEB, estabelece uma associação com a ACH, uma forma de trabalho que, segundo este professor, pode levar a que os alunos, de forma natural, coloquem novas questões e estabeleçam novas ligações entre os assuntos abordados:

E, no caso dos alunos, isso torna-se normal para eles e eles já veem essa articulação com muito mais naturalidade. Aliás, já começam a esperar essa articulação e eles próprios já começam a fazer articulação, pelo menos na sua mente e, a partir daí, a estabelecer ligações, a colocar dúvidas... Penso que assim poderia resultar (EF).

Em síntese, os professores de inglês identificam contributos do currículo integrado para a motivação e aprendizagens dos alunos e reconhecem as potencialidades do ensino de LE no 1.º CEB como forma de alargar os horizontes das crianças, trazendo novas perspetivas a um conhecimento que se deseja abrangente e interrelacionável. Neste contexto, e tendo por base a análise dos discursos dos professores de inglês, a ACH surge como um dos mecanismos (o outro poderá ser a articulação curricular vertical) através dos quais a construção do currículo integrado ocorre.

Avaliação do trabalho realizado em prol do currículo integrado

Os professores de inglês avaliaram as ações que desenvolveram no âmbito da ACH e refletiram sobre a forma como poderão, ou não, ter contribuído para a construção de um currículo integrado no 1.º CEB.

Apesar de os professores de inglês entenderem que são muitos os benefícios do currículo integrado, também admitem que muito haveria para aprender e experimentar e, por isso mesmo, reconhecem sentir dificuldades em percorrer caminhos quase totalmente desconhecidos:

Acho que ainda temos muito que experimentar e tentar perceber como é que isso é possível e nessa parte ainda estamos um bocado verdes, mas acho que tem muita potencialidade (EH).

Apesar da assumida falta de conhecimento e de experiência no que ao currículo integrado diz respeito, também percebemos que os professores de inglês consideram que o trabalho que realizaram em prol da ACH tinha sido um primeiro passo na construção do currículo integrado no 1.º CEB:

*Penso que esse currículo integrado teria que aparecer e tal como nós o tentámos fazer aqui, numa fase mais precoce no 1.º ciclo (...)penso que principalmente ao nosso nível, das Atividades de Enriquecimento Curricular, penso que temos feito e tem partido muito da **coordenação** (negrito nosso) e do nosso trabalho nas escolas, depois no terreno... têm sido dados os passos para que isso fosse conseguido e penso que era importante (EJ).*

O discurso do docente J leva-nos a considerar que a liderança é outro dos fatores condicionantes da ACH e do currículo integrado, particularmente num contexto marcado pela instabilidade profissional como é o vivenciado pelos professores das AEC. De facto, parece que os coordenadores locais do Programa assumem uma posição de relevo para promover a interação entre todos os atores educativos e que essa liderança contribuiu significativamente para que fosse

possível desenvolver trabalho em equipa no planeamento e avaliação das atividades e projetos. Esse trabalho, realizado num ambiente de abertura e confiança envolveu a partilha de ideias e reflexões conjuntas e terá tido resultados positivos nas ações desenvolvidas pelos professores nas escolas.

4.4. Cruzamento de dados

Os resultados que têm vindo a ser apresentados neste quarto capítulo decorreram da análise estatística e de conteúdo, análises estas realizadas aos dados recolhidos durante a realização da investigação. Conforme referido no capítulo anterior, também foi realizada uma análise interna de alguns documentos produzidos durante o período desta investigação.

Nesta última secção do capítulo, procede-se ao cruzamento dos resultados das análises estatística e de conteúdo com os dados provenientes da análise documental interna de documentos produzidos pelos professores de inglês no 1.º e 2.º workshops (14 registos escritos do documento “pirâmide das minhas prioridades profissionais” e “pirâmide das prioridades do grupo” e 16 registos escritos do documento “Gostaria de.../ posso ajudar a/em...”, relativo à assistência de aulas de colegas) e das notas de campo da investigadora relativas ao 1.º e 2.º workshops (Anexo 17 - Notas de campo do 1.º workshop; Anexo 18 - Notas de campo do 2.º workshop; Anexo 19.2 – Pirâmide das minhas prioridades profissionais; Anexo 19.3. – Pirâmide das prioridades do grupo; Anexo 21.2 – Gostaria de ... (registos dos professores); Anexo 21.3. Posso ajudar a/em (registos dos professores) e às 48 aulas dos professores de inglês a que assistimos (Anexo 16 - Notas de campo das aulas assistidas). Procede-se, também, a um cruzamento com a teorização de Wenger (2008) sobre CoP, que se revela particularmente útil para a análise de características de trabalho colaborativo no grupo de inglês.

Esta análise documental interna levou a resultados que complementam os resultados obtidos quer sobre o trabalho colaborativo, quer sobre a ACH e

contribuem para podermos dar uma resposta mais fundamentada às quatro questões de investigação.

A análise das prioridades individuais e do grupo permitiu-nos perceber quais eram as necessidades individuais de satisfação profissional dos professores de inglês e estabelecer relações de proximidade entre essas necessidades individuais e as do grupo. Estes dados complementam os obtidos a partir das respostas dos professores de inglês à Q. 7 do questionário 1 (Anexo 3), em que indicaram a sua satisfação com o seu percurso profissional. Salientamos a importância destes resultados pelo facto de, e como frisámos no enquadramento teórico, a satisfação ser um fator importante para o desenvolvimento profissional docente (cf. Gonçalves, 2012; Queiroga, 2015).

Os professores de inglês indicam no topo da “Pirâmide das minhas prioridades profissionais” (Anexo 19.2.), identificada como PPP, a estabilidade profissional, a evolução na carreira docente e boas condições de trabalho, bem como a capacidade para desenvolverem as aprendizagens dos alunos.

Verifica-se o que parece ser uma predisposição destes profissionais para investirem na melhoria das suas competências. Veja-se, a esse respeito, a seleção dos professores B, C, F, J, O e P que destacam o “improvement” (PPP-B), “fazer o doutoramento” (PPP-C), “Participação em atividades úteis e motivadoras (formação/workshops)” (PPP-F), “promover (ajudar à promoção) e desenvolvimento pessoal dos alunos e de mim próprio enquanto professor em aprendizagem constante” (PPP-J), o “desenvolvim[ento] de competências” (PPP-O) e “ter sempre predisposição para aprender e melhorar os meus pontos fracos e abertura para aceitar a mudança” (PPP-P).

Seguem-se-lhe aspetos que têm a ver com o trabalho entre pares, como referem os docente M e N que destacam a relevância de se ser um “Team player” (PPP-M), “desenvolver parcerias ao nível da aprendizagem horizontal” (PPP-N) e “participar na elaboração de materiais didáticos” (PPP-N). Estes dados são muito relevantes para esta investigação porque evidenciam, numa fase inicial da investigação, que a satisfação profissional de alguns destes professores passa por um trabalho com colegas e, como referimos anteriormente, esta vontade pode

ser objeto de contaminação num contexto de trabalho colaborativo docente (cf. Meyer, Vosgerau & Borges, 2018).

Os professores de inglês também consideraram prioritário haver uma maior valorização do seu papel como professores de línguas nas escolas onde exerciam funções (cf. PPP-A; PPP-K; PPP-P). Este centramento sobre a necessidade de haver reconhecimento social do papel do professor de inglês do 1.º CEB na aprendizagem dos alunos já havia sido apresentado como um dos resultados da análise de conteúdo das entrevistas (cf. Anexo 12), em que os professores de inglês, na avaliação que fazem do trabalho realizado, destacam um maior reconhecimento social do grupo (categoria “Trabalho colaborativo”) e um maior reconhecimento social do grupo em prol da articulação curricular horizontal (categoria “ACH”).

Ainda no âmbito da “Pirâmide das minhas prioridades profissionais”, verificamos uma vontade de mudança do processo organizacional do ensino de inglês por parte destes professores, no sentido de passar de uma oferta do Programa AEC a disciplina curricular (por exemplo, PPP-A; PPP-H; PPP-J). Estes resultados estão em consonância com os da análise estatística das respostas à Q.16 do questionário aplicado aos professores de inglês (cf. Anexo 3), sendo a integração do inglês no 1.º CEB enquanto área curricular a medida considerada mais prioritária no ensino de línguas. Estas referências contextualizam temporalmente esta investigação.

Quanto à análise do registo da “Pirâmide das prioridades do grupo” (Anexo 19.3.), identificada como PPG, verificámos quatro tipos de prioridades: o desenvolvimento de relações positivas e colaborativas entre pares, boas condições laborais, a valorização social do seu papel no desenvolvimento dos alunos e o desenvolvimento de competências para motivar os alunos a aprender inglês, precisamente por esta ordem.

Onze dos catorze professores registaram no topo das prioridades do grupo o desenvolvimento de relações positivas e colaborativas com os seus pares. Um desses professores associa o exercício de funções docentes à cooperação e à articulação, destacando a “Dinamização de actividades pedag[ógicas] em

cooperação/articulação permanente” (PPG-J) e dois registam “Individualismo (na base)” (PPG-C); (PPG-O).

A estabilidade profissional está no topo para dois professores (PPG-E); (PPG-P), sendo seguido por “partilha de experiências /trabalho em grupo” no caso do professor E e pelo “apoio e confiança mútua” para o professor P. Outro dos professores coloca no topo “Conseguir motivar os alunos” (PPG-K). Quanto à valorização social, encontramos referências à importância de serem respeitados, vistos como professores e de as AEC serem vistas de forma “séria” (PPG-G; PPG-E; PPG-K).

Esta análise da “Pirâmide das minhas prioridades profissionais” e da “Pirâmide das prioridades do grupo” evidencia muitos pontos em comum e, portanto, uma visão partilhada sobre o ensino, de uma forma geral, e, particularizando, o ensino de inglês no 1.º CEB, seja em termos da organização do trabalho docente (colaborativa), da disponibilidade para uma aprendizagem contínua, da organização curricular do inglês e da necessidade de mudança das condições para o exercício da profissão (estabilidade, progressão na carreira, salário, mas também maior reconhecimento do seu papel como educadores, pela comunidade educativa).

As notas de campo dos workshops (identificadas como NCW-W1 e NCW-W2) contribuem para clarificar alguns dos aspetos focados nos documentos referidos, nomeadamente no que concerne à formação de docentes de inglês no 1.º CEB e ao desenvolvimento de práticas colaborativas por esta equipa de trabalho.

As palavras e expressões que os professores de inglês escolhem para expressar as suas expectativas relativamente ao 1.º workshop (Anexo 17) foram “partilha de materiais”, “cooperação profissional”, “trabalho de equipa”, “inovador” “imaginativo”, “criatividade”, “proveitoso”, “profícuo”, “útil”, “prático”, “dinâmico”, “interessante” e “truthful”. Portanto, consideraram que esta atividade seria eficaz (cf. OCDE, 2019, a este propósito) se lhes apresentasse algo novo para aprenderem; útil para as suas práticas docentes e organizado numa base de aprendizagem entre pares, aliás em consonância com os resultados da análise de

conteúdo (categoria “Formação para a docência de inglês no 1.º CEB”- Anexo 12), que também revelou a preferência destes professores por formações práticas que os ajudassem a desenvolver as suas práticas docentes e uma valorização de várias formações realizadas especificamente para esse grupo de profissionais (em anos letivos anteriores).

As notas de campo da investigadora sobre o 1.º workshop e o 2.º workshop (Anexos 17 e 18) evidenciam a existência de condições para o desenvolvimento de dinâmicas colaborativas já próximas das que Wenger (2008) atribui às CoP, nomeadamente:

1. Os professores de inglês apresentam características comuns e manifestações de confiança entre os elementos da equipa, por exemplo, quando aproveitam os momentos de pausa do 1.º workshop para falar com os colegas sobre o que havia surgido nas suas aulas, partilhando experiências e trocando impressões (cf. NCW-W1):
2. Os professores de inglês discutem o que os identifica e o caminho conjunto a seguir, caracterizando-se como “um grupo de profissionais motivados e com vontade de aprender e de dar o seu melhor juntos e eventualmente de ajudarem a construir um currículo integrado” (cf. NCW-W1). Por outras palavras, identificam a equipa como um todo ao qual pertencem;
3. Os membros da equipa assumem papéis distintos e complementares. Há, por exemplo, uma professora que mobiliza o grupo, propondo a assistência de aulas entre colegas. Com a ajuda da coordenadora, que já havia assistido a aulas de outros membros da equipa, e dos restantes colegas, é criada uma tabela (NCW-W2), a partir da identificação daquilo que cada um entendia fazer melhor em sala de aula (dinamização de jogos, exploração de histórias, implementação de rotinas, etc.);
4. Os professores de inglês mostram preferência por tarefas coletivas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem de inglês. À exceção de

um professor (M), os restantes quiseram trabalhar em grupo, mesmo em contexto avaliativo do seu desempenho profissional, evidenciando uma grande confiança nos seus pares (NCW-W2).

Estes exemplos mostram formas de comprometimento entre os membros da equipa. Conforme verificámos através da análise estatística e, sobretudo, de conteúdo, à medida que a investigação se desenvolveu, esses traços adensaram-se. Para isso contribuiu a criação de situações que possibilitaram o empenhamento dos seus membros (cf. Wenger, 2008 sobre as características das CoP), garantindo que estivessem em contacto, partilhassem informações e definissem um caminho conjunto de ACH através da negociação. Para o grupo observado, os momentos de reunião, os contactos via email, os momentos informais, mas também os workshops e os momentos de aplicação das atividades nas escolas foram momentos de empenhamento do grupo.

No que respeita ao empenhamento nos workshops, destacamos a elaboração da planificação concelhia, concluída no 1.º workshop, considerada pelos professores de inglês como uma ajuda para a planificação e organização das suas aulas, bem como para a organização das assistências de aulas entre colegas, definida no 2.º workshop. Como refere Wenger (2008), para haver empenhamento, não é preciso que as pessoas tenham características idênticas, não requer homogeneidade, mas antes competências diferentes para se ajudarem mutuamente e que, neste caso, segundo os professores de inglês, terão ajudado a melhorar as práticas da equipa.

Também as notas de campo das aulas assistidas (cf. Anexo 16) espelham a diversidade no seio do grupo, o que se reflete nas aprendizagens que cada elemento foi fazendo ao longo da investigação. De facto, e apesar de ser notória, de uma forma geral, uma evolução nas práticas dos professores de inglês (entre a primeira e a terceira aulas assistidas) para articularem o que o professor titular trabalhava e o que era trabalhado em aula de inglês, como se percebe pela análise das reflexões dos planos de aula (cf. Anexo 12), há diferenças entre eles.

As notas de campo mostram que um dos professores não evidencia, em

nenhuma das 3 aulas, exemplos concretos de ACH (cf. NCAA-D3) e que outro não explicita como o havia feito (NCAA- Q3). O inverso também se aplica, ou seja, houve professores que logo na primeira aula já se sentiram capazes de justificar as suas escolhas para aquela aula, descrever como o fizeram e estabelecer uma relação clara com a ACH (cf. NCAA-P1) e outros em que a parceria com o professor titular de turma foi tão efetiva que a aula foi organizada e desenvolvida por ambos (cf. NCAA-N2).

Ainda em termos da evolução das aprendizagens dos professores, merece particular destaque a informação que estas notas de campo nos dão sobre o processo como ocorreu, nomeadamente ultrapassando inseguranças, experimentando e reconhecendo resultados positivos dessas experiências nas suas práticas docentes e nos resultados de aprendizagem dos alunos. Transcrevemos parte de uma destas notas de campo para ilustrarmos o que acabámos de referir:

Começo pelo final ... a professora no final da aula confidenciou os seus receios face à mudança na exploração de conteúdos que agora constava na planificação. O que antes se trabalhava em termos do tema “Food” passa a possibilitar relações com hábitos saudáveis, inclusive de higiene oral e havia que perceber qual a reação dos alunos a esta mudança. (...) A docente foi realizando várias ligações ao longo da aula com outras aprendizagens! (...) Como ela própria reconheceu posteriormente, os seus receios iniciais não se justificavam. (NCAA-H1)

Passamos, agora, a apresentar um quadro síntese em que associamos os indicadores de formação de uma CoP (Wenger, 2008) às características observadas na equipa de professores de inglês desta investigação, resultante da análise de dados realizada:

Tabela 21: Relação entre as dimensões e indicadores de uma CoP e as características dos participantes da investigação.

	Indicadores de formação de uma CoP propostos por Wenger (2008)	Características observadas na equipa de professores de inglês desta investigação
Empreendimento conjunto	Saber o que os outros sabem, o que fazer e como podem contribuir para o empreendimento.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento das competências dos colegas; - Empenho em contribuir para a melhoria do processo de ensino de inglês no 1.º CEB; - Importância da liderança para melhorar as práticas e encorajar as discussões.
	Capacidade de avaliar a adequação de ações e produtos.	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso a todos aos recursos produzidos e disponibilizados por mail, na Dropbox e no Centro de Recursos; - Avaliação das ações desenvolvidas, redefinição ou alteração das suas ideias em função da evidência de resultarem ou não na sua prática diária.
	Discurso comum refletindo uma determinada perspectiva do mundo.	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha de ideias e negociação de um projeto conjunto (maior ACH a partir do ensino de inglês no 1.º CEB); - Reflexão crítica e construção partilhada do conhecimento; - Construção conjunta de conhecimento para transformar o ensino e a aprendizagem de inglês no 1.º CEB; - Interesse em criar mudanças sustentadas, levando a projetar a ação presente no futuro.
Empenhamento mútuo	Formas compartilhadas de envolvimento em tarefas coletivas.	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuda mútua; - Assunção de propostas inicialmente individuais como conjuntas.
	Consenso substancial nas descrições dos participantes sobre quem pertence à comunidade de prática.	<ul style="list-style-type: none"> - Características comuns, como o interesse pela docência de inglês e a discussão frequente e de forma aberta sobre as suas experiências
	Ferramentas, representações e artefactos específicos.	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha de repertórios, possibilitando a partilha de recursos e a construção de representações sobre a ACH, que passou a ser percebida de forma mais concreta e exequível em sala de aula; - Colaboração assumida (e sentida) como um fator importante no desenvolvimento profissional do professor.

	Indicadores de formação de uma CoP propostos por Wenger (2008)	Características observadas na equipa de professores de inglês desta investigação
	Gíria e atalhos na comunicação, bem como facilidade na produção de novos modos de comunicação.	-Utilização por todos de expressões relativas a práticas de gestão curricular, como é o caso de colaboração docente e de ACH (partilha de repertórios)
	Certos estilos reconhecidos como associados aos membros.	Objetivos, palavras usadas, preocupação com a ACH.
Repertório partilhado	Relações mútuas sustentadas, sejam elas harmoniosas ou conflituosas.	- Respeito pelas opiniões de todos e procura de consensos (liderança como apoio à formação de consensos).
	Rápido fluxo de informação e propagação de inovações.	- Partilha de informações sobre o que aprendiam com outros elementos do grupo, não apenas em momentos formais, mas, e sobretudo, informais.
	Ausência de preâmbulos introdutórios, como se as conversas e interações fossem a continuação de um processo em curso.	- Interações no grupo apoiadas na amizade e confiança entre os elementos.
	Apresentação rápida de um problema a ser discutido.	- Discussão, no grupo, sobre dificuldades no ensino de inglês e consequente identificação de medidas a desenvolver, preconizando estratégias colaborativas.
	Identidades mutuamente em definição.	- Identificação como membros do grupo e professores de inglês no 1.º CEB.
	Histórias partilhadas, anedotas privadas.	- O empenhamento permitiu um maior envolvimento entre os membros e estabelece-se uma relação de amizade; - Integração de novos membros no grupo.

Fonte: Adaptado do modelo de Hilário (2017) e Wenger (2008).

Perante o exposto, consideramos este grupo de professores de inglês uma CoP, com todos os traços identificados por Wenger (2008).

A identidade desta comunidade constituiu-se a partir da prática e foi um processo a par do desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens (de forma participada) sobre práticas pedagógicas de ensino de inglês no 1.º CEB, estratégias de colaboração docente e ACH, através do trabalho em grupo, do planeamento de aulas, da atuação em sala de aula e da análise dos resultados do

trabalho desenvolvido em prol da ACH.

Síntese:

Este capítulo incide sobre a análise dos dados recolhidos durante a nossa investigação e, embora estejamos conscientes de que o nosso olhar sobre os dados é apenas um entre outros (muitos) possíveis, consideramos que o estudo empírico que realizámos nos deu indicadores claros sobre a ACH no 1.º CEB, bem como sobre o papel dos professores de inglês na construção de propostas curriculares concretas.

Consideramos que o desafio que se coloca é o de alterar a organização das escolas de forma a incentivar o trabalho colaborativo entre professores e que esse trabalho deverá estar apoiado no diálogo, na negociação e na confiança entre os seus membros, os quais podem ter um papel decisivo no desenvolvimento curricular.

Não basta que os termos “mudança” ou “inovação” surjam, reiteradamente, em documentos legais, pois as decisões do professor são tomadas em função do que ele pensa sobre essa mudança e da forma como a consegue realizar. Não bastará, neste sentido, que surjam normativos legais sobre a importância da ACH se não forem criadas as condições necessárias para que os professores a desejem e se sintam capazes de a operacionalizar. Os fatores que poderão contribuir para que isso seja possível e as formas como se poderá realizar foram já identificados neste capítulo, a partir da análise dos discursos dos professores. Neste sentido e, eventualmente, de forma complementar, consideramos que seria relevante realizarem-se estudos mais focados sobre as práticas de ACH.

CAP. 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAP. 5- Considerações finais

Este capítulo de encerramento visa fazer uma leitura global e reflexiva dos dados dos resultados obtidos com este estudo de caso e está organizado em três partes. Na primeira parte, são identificadas as principais conclusões do estudo, procurando dar resposta às questões de investigação formuladas; na segunda as limitações e contributos do estudo para um maior conhecimento nas áreas do desenvolvimento curricular e do desenvolvimento profissional docente e, na última parte, são apresentadas propostas de desenvolvimento de futuros trabalhos de investigação.

5.1. Principais conclusões do estudo

As atuais políticas educativas para as línguas têm conduzido a uma crescente generalização do ensino de LE cada vez mais cedo. No nosso país, e tal como referido na apresentação do presente estudo, esse movimento concretizou-se na aprendizagem de inglês por um elevado número de alunos do 1.º CEB. Segundo os dados da DGEEC (2013), no ano letivo 2012/2013, ano em que se desenvolveu este estudo, 91,1% dos alunos do 1.º e 2º anos e 91,2% do 3.º e 4º anos de escolaridade estavam a aprender inglês. Com a publicação do *Decreto-Lei n.º 176/2014*, de 12 de dezembro, atualmente todos os alunos do 3º e 4º anos, em Portugal, têm inglês no seu currículo. A aprendizagem desta LE no nosso país também ocorre sob a forma de AEC e de oferta complementar, atingindo um significativo número de alunos. Também segundo a DGEEC (2019), no ano letivo 2018/2019, 17,1% dos alunos do 1.º CEB tinham a AEC de aprendizagem de língua inglesa e 2% a Oferta complementar de inglês.

Estes números espelham o lugar central que a aprendizagem de uma LE ocupa no currículo do 1.º CEB, daí decorrendo a necessidade de refletirmos, enquanto professores e gestores curriculares, sobre que organização do trabalho

docente poderá ajudar a que o ensino de inglês não seja apenas mais uma parcela no cálculo, mas sim um contributo para o resultado final, ou seja, o desenvolvimento global do aluno.

Tendo em conta este contexto, concebemos um estudo empírico, descrito no capítulo 3, que teve como objetivo central o de compreender de que forma o trabalho colaborativo entre professores de inglês e generalistas no 1.º CEB pode promover a ACH. Neste sentido, voltamos a relembrar as questões que estão na base do desenvolvimento do estudo, descrevendo, para cada uma delas, os aspetos considerados mais claros e relevantes relativos a este estudo de caso.

A questão central desta investigação - *Como poderá a articulação curricular ser promovida no 1.º CEB, a partir do ensino de inglês?* – subdividiu-se em quatro subquestões (SQ), conforme passamos a apresentar:

SQ1- Quais as conceções dos professores de inglês e generalistas sobre a ACH?;

SQ2- Que ações são percebidas pelos professores de inglês como sendo passíveis de serem desenvolvidas colaborativamente?;

SQ3- Como é que os professores de inglês entendem a relação entre o trabalho colaborativo e a ACH no 1.º CEB?;

SQ4- Que constrangimentos e desafios são identificados no terreno pelos professores de inglês e pelos professores generalistas no que respeita à ACH no 1.º CEB?

Uma vez apresentados e discutidos os dados recolhidos no estudo de caso realizado, torna-se necessário fazer uma leitura geral dos mesmos que possibilite evidenciar os resultados mais significativos, a partir dos objetivos e questões inicialmente definidos.

SQ1- Quais as conceções dos professores de inglês e generalistas sobre a ACH?

Os dados obtidos permitem perceber como é que os professores de inglês e titulares de turma entendem a ACH e como, na sua opinião, poderá ser

realizada (cf. questionários 1 e 2, entrevistas e reflexões de aula). É notório que, ao longo do desenvolvimento da investigação, os professores de inglês vão tendo um discurso mais concreto sobre a ACH, recorrendo a exemplos de práticas de articulação que consideram ter desenvolvido para apoiar as suas palavras. Foi a constatação dessa evolução no seu pensamento a principal razão que conduziu à organização da análise de dados em três fases: fase de diagnóstico (ACH entendida como possibilidade), fase de intervenção (ACH como ação mais concreta) e fase de reflexão (ACH entendida como importante, complexa e interdependente do trabalho colaborativo docente continuado).

O facto de ter sido possível apresentar os olhares dos dois intervenientes da ACH em análise – professores de inglês e professores generalistas –enriquece esta investigação e dá maior segurança aos resultados obtidos.

Assim, na fase de diagnóstico, a análise dos resultados do estudo evidencia uma valorização da ACH pelos professores de inglês, parecendo existir disponibilidade para desenvolverem o seu trabalho nesse sentido, mas as propostas que apresentam para concretizar a articulação são, ainda, muito vagas.

Na fase de intervenção, os resultados mostram que o pensamento dos professores de inglês sobre a ACH foi profundamente influenciado pela discussão de propostas no seio deste grupo de profissionais e pelas ações que cada um terá desenvolvido para garantir essa articulação.

Conforme evidencia a análise de dados, verifica-se que, e apesar de cada docente ter tido três aulas em que foi assistido, na maioria dos casos apenas encontramos uma reflexão sobre a ACH na terceira aula, persistindo nas duas primeiras uma justificação para a escolha de determinado recurso ou estratégia e uma explicação sobre a abordagem dos temas ou uma caracterização da turma. Este parece-nos ser um aspeto pertinente, na medida em que nos permite perceber a evolução das representações dos professores sobre a ACH em momentos temporais distintos.

O maior aprofundamento sobre o entendimento de ACH pelos professores de inglês ocorre na fase de reflexão. Assim, enquanto na fase de diagnóstico os professores de inglês usam termos como “colaboração”, “cooperação”,

“proximidade” e “trabalho conjunto” entre professores para descreverem a articulação curricular, na fase de reflexão é evidente a sua facilidade em caracterizarem os processos de ACH. Entendem-nos como processos complexos e mesmo difíceis, que requerem tempo e conhecimentos específicos para serem operacionalizados pelos professores, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Os professores de inglês descrevem, ainda, os processos de articulação curricular como sendo espontâneos, negociados e organizados, contextualizados, evolutivos e realizados de forma distinta em função dos níveis de interação disciplinar. Trata-se, portanto, e como tivemos oportunidade de referir no enquadramento teórico desta investigação, de uma forma de trabalho que não é preponderante nas escolas portuguesas e que, por isso mesmo, terá que implicar mudanças profundas nas rotinas dos professores e na forma como pensam o currículo e o seu papel, dando sentido à sua experiência profissional (passada, presente e futura) como gestores do currículo (cf. Imbernón, 2007, p. 89 sobre os efeitos destas mudanças na identidade profissional dos professores).

As conceções dos professores de inglês e dos professores generalistas sobre a ACH também se centram sobre o que entendem que a condiciona (cf. questionários 1 e 2, reflexões de aula e entrevistas), já anteriormente descrita como uma estratégia curricular complexa e difícil.

Na opinião dos professores de inglês, a ACH é facilitada por características pessoais dos professores, entre as quais a abertura a novas experiências profissionais e a disponibilidade para aprender e partilhar com o Outro. A nossa investigação também mostra que estes entendem ter uma maior disponibilidade para a ACH do que os professores generalistas, o que lança algumas questões sobre os fatores que poderão levar a que isso aconteça.

Conforme abordado no enquadramento teórico desta tese, alguns autores consideram que a resistência dos professores generalistas à colaboração com os professores das AEC é o resultado de um conjunto de mudanças que lhes foram impostas (cf. Abrantes, Campos & Ribeiro, 2009). Outras razões podem estar relacionadas com outro tipo de fatores nomeadamente, com o facto de ter havido

uma maior discussão e, portanto, compreensão dos benefícios da ACH no grupo de professores de inglês e de uma orientação do seu trabalho nesse sentido; com dificuldades ao nível das relações interpessoais, por estarem em fases distintas do seu desenvolvimento profissional ou, ainda, porque o currículo obrigatório foi, durante muito tempo, um currículo sem inglês.

Para além dos traços de personalidade dos professores, também os papéis que desempenham na co-construção e gestão curricular parecem influenciar a ACH. Referimo-nos particularmente ao exercício de lideranças (cf. entrevistas). No contexto desta investigação, revelou-se importante haver uma coordenação pedagógica territorial no ensino de inglês.

Os resultados desta investigação mostram, ainda, que a ACH carece de uma comunicação frequente entre os professores do mesmo nível de escolaridade e que nem sempre isso aconteceu. Os professores de inglês salientaram que a existência e disponibilização de documentos como o livro de ponto, os planos diários e a planificação de inglês, bem como as conversas com os alunos os ajudaram a articular o currículo, mesmo quando não lhes era possível conversar com os professores generalistas.

Outro aspeto considerado foi a maior ou menor facilidade da articulação de determinados temas. Esta classificação dos professores de inglês teve por base a maior ou menor satisfação dos alunos na aprendizagem de determinado conteúdo. Reportam casos em que foi fácil a articulação quando relacionavam conteúdos das disciplinas com o mundo real (por exemplo, nas temáticas “locais e edifícios”, “tempo meteorológico”, “família”, “animais”, mas também festividades e no contexto de projetos pedagógicos locais), bem como quando associados a histórias (cf. Cameron, 2001, p. 159 sobre uma abordagem holística do ensino de línguas).

Os resultados desta investigação também permitem concluir que a ACH é favorecida por recursos diversificados nas práticas pedagógicas (livros, computador, etc.) e que em contextos em que há um distanciamento geográfico entre professores, como o deste estudo, a internet assume um papel primordial na comunicação entre docentes.

Verificam-se várias referências à produção de recursos específicos, o que poderá ter sido incentivado pelo facto de os professores de inglês não terem adotado qualquer manual. Esta opção pela não adoção de um manual parece ter favorecido a ACH, tal como o perspectiva Gimeno (1995), para quem um trabalho disciplinar maioritariamente baseado na utilização de manuais pode ser uma dificuldade na construção de um currículo mais integrado.

A formação é considerada necessária para a produção de recursos específicos para promoção da ACH. Neste contexto, os professores de inglês destacam os workshops que a equipa frequentou e uma formação sobre a utilização de quadros interativos frequentada por professores de inglês e professores generalistas por tê-los capacitado para realizarem essas mudanças e contribuído para que os seus membros arriscassem juntos e experimentassem práticas docentes, tendo em vista a ACH.

A forma como é realizada a gestão curricular, aqui entendida enquanto modo como o currículo é apropriado, organizado e transmitido, é identificada quer pelos professores de inglês, quer pelos titulares de turma como um fator que condiciona a ACH. Os aspetos identificados pelos docentes a este nível dizem respeito a dificuldades decorrentes do ensino a turmas mistas, da existência de um programa que os professores generalistas seguem rigorosamente, da pressão gerada pelo calendário de provas nacionais, do facto de o inglês ser de frequência facultativa e de os professores de inglês terem um papel reduzido na elaboração do *Projeto Educativo de Escola*. Todos estes fatores são entendidos como constrangimentos à articulação curricular e, por isso mesmo, serão melhor desenvolvidos no âmbito da resposta à última questão de investigação.

De acordo com os resultados obtidos, os fatores espaciais e temporais também exercem influência sobre a ACH. Enquanto os fatores espaciais são apenas identificados pelos professores generalistas e têm a ver com o isolamento de determinadas escolas rurais e, portanto, do professor generalista, os fatores temporais são destacados por ambos. Os professores consideram haver uma incompatibilidade entre os seus horários, o que parece sugerir que a ACH a partir

do ensino de inglês seria facilitada noutros formatos, eventualmente com a co-docência.

O último fator percebido como condicionante da ACH pelos professores generalistas são as condições laborais, que surgem associadas à falta de tempo para realizá-la, no seu caso por excesso de trabalho e dos professores de inglês pela sua organização de horário, sem tempos para o efeito. Os professores titulares salientam, ainda, o facto de raramente ser possível a mesma equipa docente trabalhar com o mesmo grupo de alunos mais de um ano letivo (problema da falta de continuidade pedagógica, atribuída, sobretudo, aos professores de inglês) (cf. questionário 2).

Os benefícios da ACH são, igualmente, objeto de reflexão por parte dos participantes no estudo, verificando-se convergência entre os seus discursos. Os professores de inglês e os professores titulares de turma identificam benefícios da ACH quer para os alunos, quer para os professores.

De acordo com os professores de inglês, a valorização da diversidade cultural pode ser potenciada pelo ensino de línguas através da ACH porque é uma forma de trabalho assente numa perspetiva abrangente do currículo, no sentido em que visa a apresentação de perspetivas diferentes do mundo aos alunos. Como tal, também consideram que esta estratégia curricular contribui para o desenvolvimento global dos alunos.

Verifica-se, ainda, que os professores de inglês aludem não apenas aos benefícios da ACH para os alunos, mas, igualmente, para os professores. Concretamente, referem-se aos benefícios da articulação nas relações interpessoais entre docentes e para o seu desenvolvimento profissional. Consideram que, por a ACH implicar um trabalho docente colaborativo, cria condições para um maior interesse e conhecimento sobre o trabalho realizado pelo colega, o que contribui para uma valorização mútua e, conseqüentemente, para melhores relações interpessoais entre docentes (cf. reflexões de aula).

A necessidade de valorização do papel do professor de inglês e os fatores que podem favorecer um maior respeito profissional pelos seus pares parecem merecer alguma reflexão no contexto do ensino de inglês no 1.º CEB, dado que

foram observáveis diversas referências ao que os professores de inglês consideram ser uma falta de estatuto profissional. Assim se percebe que, ao fazerem uma avaliação do trabalho realizado em ACH, destaquem como mudança positiva um maior reconhecimento social do grupo (cf. entrevistas).

Os professores de inglês consideram, também, que a ACH contribui para o desenvolvimento profissional dos professores implicados (cf. entrevistas), por incentivar uma maior abertura à partilha de conhecimentos e experiências entre pares, bem como a busca de outras fontes de conhecimento (são referidas as pesquisas na internet sobre as temáticas e formações específicas). Dessa melhor preparação decorre o que consideram ser uma facilitação do processo de ensino por haver uma procura conjunta das melhores soluções para aqueles alunos.

Tal como referimos anteriormente, também os professores titulares de turma consideraram a ACH muito importante (cf. questionário 2), particularmente para um maior interesse dos alunos quer pelos temas que eles próprios apresentam, quer pela língua inglesa.

SQ2- Que ações são percebidas pelos professores de inglês como sendo passíveis de serem desenvolvidas colaborativamente?

Os resultados desta investigação mostram que a forma como os professores de inglês se organizaram para desenvolver um trabalho colaborativo foi através do planeamento, da lecionação de aulas, de formações, da criação e partilha de recursos e da organização e desenvolvimento de iniciativas conjuntas (cf. entrevistas).

Segundo os professores de inglês, não basta que o planeamento da ação a desenvolver em articulação com o professor titular de turma se realize no início do ano letivo (ainda que assumam que este *timing* é essencial), sendo, igualmente, necessário fazê-lo ao longo do ano. Essa necessidade decorre, no seu entender, de o processo de ensino e aprendizagem não ser rígido e ter que ser adequado aos interesses e necessidades dos alunos e, portanto, sujeito a adaptações.

Os dados desta investigação mostram que a planificação concelhia de inglês é percebida pelos professores de inglês como fundamental no planeamento realizado com o professor titular, por favorecer uma discussão e negociação entre ambos no sentido de uma maior concertação do seu trabalho com o mesmo grupo-turma.

A colaboração descrita na lecionação de aulas envolveu, segundo os professores de inglês, experiências temporárias de alternância (voluntária) do professor de inglês entre turmas diferentes e a observação de aulas por outros colegas de inglês (permitindo uma posterior discussão sobre os resultados de abordagens diferentes na motivação e aprendizagem dos alunos), bem como situações em que o professor titular terá colaborado no desenvolvimento de determinada estratégia em aula de inglês. Percebe-se, contudo, que este último caso é raro e transparece no discurso dos professores de inglês a sua dificuldade em entenderem a supervisão do professor titular como uma forma de enriquecimento mútuo.

Exceptua-se uma experiência descrita como muito positiva pelos professores de inglês, em que um professor titular de turma dá uma formação sobre a utilização de quadros digitais destinada a professores de inglês e titulares de turma. A referência a esta experiência parece-nos muito relevante para percebermos possibilidades de trabalho colaborativo docente neste nível de ensino. De facto, esta foi considerada, pelos professores de inglês, uma boa prática de formação entre pares e, portanto, de desenvolvimento profissional apoiado em mecanismos horizontais e não num modelo de fiscalização e controlo.

Outras ações desenvolvidas de modo colaborativo envolveram a criação de recursos pedagógicos e a sua partilha. Assim, por exemplo, houve uma organização temática dos recursos que cada professor de inglês ia produzindo e a sua disponibilização online na *Primary Teacher box* (através da Dropbox) ou no Centro de Recursos (espaço em que os recursos eram organizados e disponibilizados aos professores de inglês). Destaca-se, ainda, a elaboração das fichas de revisões para os alunos e de informação trimestral para os encarregados de educação, realizadas em pequeno grupo e disponibilizadas,

também, na *Primary Teacher box* a todos os membros da equipa (sujeitas a adequações em função do grupo-turma). Surgem em menor número os recursos elaborados e partilhados com os professores generalistas.

São, igualmente, destacadas iniciativas conjuntas, maioritariamente promovidas pelos professores de inglês, ainda que com algum apoio dos professores titulares de turma. Terá sido esse o caso, por exemplo, da Festa das AEC, da Halloween Parade e das olimpíadas de inglês.

Os dados apontam para a existência de um clima de abertura, partilha e amizade entre os membros da equipa de professores de inglês. Esse clima específico parece ter favorecido uma organização das práticas docentes orientada por objetivos comuns, no caso concreto a melhoria do processo de ensino no 1.º CEB através de um trabalho em ACH, bem como a comunicação frequente entre os membros da equipa, envolvendo momentos de reflexão individual, em pequeno e em grande grupo, e de negociação para garantir consensos.

Em suma, a análise das perceções dos professores de inglês sobre o trabalho colaborativo permite concluir que existe uma cultura de colaboração no seio do grupo dos professores de inglês, verificando-se a existência de relações espontâneas e voluntárias (cf. Hargreaves, 1998, p. 216). Para além disso, todos os membros do grupo de professores de inglês interagem de forma conjunta num projeto em que acreditam (cf. Sancho, 2010, p. 3), negociando tarefas e objetivos comuns com os quais se comprometem e pelos quais são corresponsáveis (cf. Day, 2001, p. 129).

O trabalho colaborativo não se restringiu a uma simples partilha. O tipo de trabalho colaborativo descrito surge apoiado em mecanismos de liderança, com regras de funcionamento estabelecidas no seio da equipa, capacidade de diálogo e valorização de contributos individuais em prol de objetivos comuns. De facto, e como já referimos, verifica-se uma co-construção de conhecimento, e identificação dos professores de inglês com uma forma de trabalho em ACH.

SQ3- Como é que os professores de inglês entendem a relação entre o trabalho colaborativo e a ACH no 1.º CEB?

O trabalho colaborativo docente surge nesta investigação como um contexto indispensável à ACH.

Os professores de inglês identificam mais-valias do trabalho colaborativo ao nível da construção ou reforço da identidade profissional do grupo e do desenvolvimento profissional dos seus membros (ganhos ao nível da partilha de conhecimentos e experiências entre pares), do processo de ensino e de um novo entendimento ao nível da formação (valorizando novas formas de organização, intervenientes e papéis) (cf. entrevistas).

A análise de dados indicia uma relação direta entre esta co-construção individual e coletiva do conhecimento sobre a forma como os professores planearam e geriram o currículo. Esta relação direta entre trabalho colaborativo docente e ACH é perceptível, por exemplo, através da análise das perceções dos professores de inglês sobre as mais-valias do trabalho colaborativo para a ACH ou sobre os fatores que influenciam essa articulação.

Na opinião dos professores de inglês, a ACH requer inicialmente um acréscimo de trabalho, pelo que os professores implicados devem estar motivados para realizá-la e terem uma “estrutura de suporte” caracterizada por um bom ambiente de trabalho e de confiança mútua (que requer tempo). Consideram, igualmente, que a assunção de um compromisso conjunto em prol dos mesmos objetivos (neste caso, a ACH) orienta e facilita o trabalho docente no sentido da identificação de temas comuns entre áreas distintas do currículo, da elaboração de documentos e da organização de atividades conjuntas.

Os dados obtidos mostram que houve, de facto, um comprometimento e identificação dos professores de inglês com esta forma de trabalho em ACH. Isso é perceptível, por exemplo, na avaliação que fazem do trabalho colaborativo que desenvolveram, caracterizando-o através de termos e expressões como “dinamismo”, “confiança”, “abertura à mudança”, “empenho” e

“comprometimento”, evidenciando o seu desejo de haver continuidade desse trabalho em prol da ACH.

Os professores de inglês reportam-se, ainda, a fatores temporais (o tempo disponível para colaborar afeta os resultados da ACH) e espaciais (por exemplo, a existência, ou não, de uma sala de reuniões disponível), bem como à mais-valia de recursos como o acesso à internet para facilitar pesquisas sobre as temáticas, assim como a comunicação entre docentes.

Também especificidades ao nível da gestão curricular parecem afetar a relação entre o trabalho colaborativo e a ACH. Os professores de inglês referiram-se, especificamente, ao facto de o Ministério da Educação determinar os temas que constam nos Programas, bem como a organização da matriz curricular e de haver pouca autonomia das escolas e dos professores para efetuar mudanças curriculares. Ainda assim, os dados mostram que os professores de inglês entendem ser a apropriação que os professores fazem desses documentos nas escolas que determina a forma como o currículo é gerido.

Uma análise global dos dados permite concluir que é na terceira fase da investigação que surgem indícios de um trabalho colaborativo mais estruturado entre professores de inglês e professores generalistas e com mais resultados percecionados pelos professores de inglês quer em termos de planeamento, quer da concretização das atividades em ACH. De facto, os professores de inglês identificam o que consideram ter sido uma evolução na abordagem de conteúdos curriculares em processos de articulação (cf. entrevistas).

Os dados recolhidos permitem-nos concluir que quer os professores generalistas, quer os professores de inglês entendem ter desenvolvido práticas de ACH no período em que decorreu esta investigação, nuns casos impulsionada pelos primeiros e noutros pelos segundos.

As práticas de ACH descritas respeitam uma abordagem interdisciplinar, através do desenvolvimento de projetos (por exemplo, sobre o património local ou o Espaço), mas, sobretudo, do planeamento de sequências de aprendizagens interdisciplinares (cf. Rodrigues, 2017). Esse planeamento implicou a análise de programas e o estabelecimento de ligações entre o inglês e uma ou várias áreas

disciplinares (matemática, português e estudo do meio), sob a responsabilidade do professor generalista. De acordo com os discursos dos professores, essa articulação curricular teve, sobretudo, como base o tema (cf. Anexo 19.4. - Reorganização dos temas da planificação concelhia; Anexo 20.1. - Planificação concelhia).

A planificação, um documento formal obrigatório, passa a ser encarado com um propósito mais específico, com objetivos claros através de um processo de flexibilização de conteúdos, durante um ano letivo, num ambiente de colaboração, e são descritas pelos professores de inglês situações de existência de par pedagógico e de trabalho preparado e com acompanhamento contínuo em conjunto (cf. entrevistas). Estes dados são corroborados pelos dados recolhidos a partir do questionário 2, que mostram que são os professores titulares que conhecem a planificação de inglês quem mais valoriza a articulação para o trabalho em colaboração docente.

Para além do tema, também encontramos referências em que é o texto a base de articulação (cf. Rodrigues, 2017). Por exemplo, um dos professores de inglês refere ter elaborado com os seus alunos um gráfico sobre as preferências da turma relativamente a atividades físicas e desportivas.

Para os professores de inglês, a ACH é uma estratégia sustentada na colaboração de docentes de várias áreas e ocorre através da partilha de informação sobre os alunos; da reflexão conjunta sobre as suas competências; da gestão temporal dos conteúdos de forma concertada; de estratégias de exploração de conteúdos, com o(a) professor(a) generalista; da programação conjunta de atividades; da criação e partilha de recursos, bem como do desenvolvimento de processos conjuntos de avaliação (cf. Anexo 14 – Transcrição das entrevistas).

Os resultados desta investigação mostram que a partilha de informação sobre os alunos incidiu quer sobre aspetos comportamentais, quer sobre a sua aprendizagem. Essa partilha terá ocorrido em reuniões formais, bem como em encontros informais entre professores. A análise do discurso dos professores de

inglês permite-nos perceber que essa partilha teve lugar, com alguma frequência, de forma breve, no período de intervalo entre a aula de um e outro docente.

Na opinião dos professores de inglês, a partilha de informação sobre os alunos foi importante para um maior conhecimento desses alunos e para a realização de um planeamento do trabalho em ACH mais adequado às características dos alunos da turma. Nalgumas situações, esse conhecimento levou a que professor generalista e professor de inglês adotassem estratégias pedagógicas semelhantes e noutras distintas, sendo esta uma escolha consciente porque apoiada no conhecimento de ambos sobre o trabalho desenvolvido com os alunos e orientada por uma lógica de trabalho em articulação.

A reflexão conjunta dos professores sobre as competências dos alunos (adquiridas e por desenvolver), particularmente relevante na fase de planeamento da exploração dos conteúdos que seriam trabalhados em aula, é, maioritariamente, associada a um trabalho desenvolvido em simultâneo por ambos os professores. Essa reflexão, segundo os professores de inglês, visou o desenvolvimento de determinados conhecimentos, capacidades e atitudes nos alunos e exigiu o conhecimento aprofundado dos professores sobre as orientações didático-pedagógicas para o 1.º CEB (no ensino de línguas e noutras áreas disciplinares).

Os professores de inglês exemplificaram algumas das competências que consideraram terem sido trabalhadas em ACH com os seus alunos, nomeadamente: a cooperação com outros em tarefas e projectos comuns (trabalho em grupo e capacidade de pesquisa), a mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreenderem a realidade e para abordarem situações e problemas do quotidiano (valorização e preservação da natureza) ou a utilização adequada de linguagens da área tecnológica para se expressarem (sistematização e tratamento de dados estatísticos). Estes resultados vão ao encontro do desenvolvimento das competências inscritas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017).

Para os professores de inglês, a gestão temporal que os docentes fazem dos conteúdos que trabalham em ACH é muito importante. Apesar de referirem que

não é obrigatório que assim seja, verifica-se uma recorrente referência aos benefícios de uma proximidade temporal com que determinado conteúdo aglutinador (cada aspeto é desenvolvido com maior detalhe em disciplinas e áreas diferentes) é abordado pelo professor titular e pelo professor de inglês, para a compreensão das temáticas pelos alunos (cf. Brewster, Ellis & Girard, 2002; Cameron, 2001; Pereira, 2010, entre outros, sobre a procura de confluência nos temas como forma de facilitar o estabelecimento de relações entre as diversas áreas curriculares).

Os resultados desta investigação evidenciam que a colaboração entre professores de inglês e generalistas se terá traduzido num trabalho concertado, também temporalmente. Mais de metade dos professores titulares de turma participantes neste estudo (27) realizou uma gestão temporal concertada de quatro ou mais conteúdos curriculares com os professores de inglês e 16 dos inquiridos fizeram-no em relação a mais de cinco conteúdos curriculares. Os dados também mostram que quanto maior é o número de conteúdos curriculares trabalhados em simultâneo, mais frequente é a articulação curricular (cf. questionário 2).

Relativamente à sequencialização entre o programa das disciplinas curriculares e os conteúdos da AEC de inglês, esta investigação mostra que, para os professores de inglês, há necessidade de os alunos do 1.º CEB terem, primeiro, um conhecimento das palavras-chave em língua inglesa para que lhes seja possível, então, compreender as temáticas trabalhadas em aula de inglês. Estes docentes justificam a sua opinião por considerarem que a ACH é uma forma mais exigente de trabalhar, quer para professores, quer para alunos, porque mais abrangente e com maior grau de domínio dos conteúdos. A registar, ainda, que a grande maioria das referências a práticas de ACH respeitam a conteúdos de Estudo do Meio.

Dado tratar-se esta de uma investigação sobre o que os professores de inglês entendem ser práticas de ACH, importa perceber que estratégias de exploração de conteúdos em aula de inglês são consideradas para que tal seja possível. Os professores de inglês advogam um “doseamento” na concertação de

metodologias e estratégias de ensino entre professores quando há um trabalho de ACH, o que denota a sua convicção de que articular não significa “colar” e a sua compreensão sobre a especificidade do ensino de línguas, desde logo pelo facto de ser instrumento e produto de aprendizagem (cf. I.C. Pereira, 2010, p. 46).

Verifica-se a alusão a uma diversidade de estratégias pedagógicas e à ludicidade para promover a ACH, seja através da dinamização de jogos, do conto de histórias, da audição de canções, da associação entre imagens e sons, de pesquisas na internet, da visualização de filmes, da consulta de atlas e dicionários, da participação em concursos ou da realização de trabalhos de expressão plástica. De uma forma geral, os conteúdos em aula de inglês foram associados à realidade dos alunos (projetos de promoção do conhecimento patrimonial local) ou organizados para despertar a sua curiosidade sobre algo que lhes era desconhecido, como é o caso da temática “Espaço”. Salienta-se a referência feita à utilização das fichas de trabalho apenas para consolidar aprendizagens.

Também a programação de atividades surge, nesta investigação, como uma das formas de operacionalizar a ACH. A análise de dados mostra que esse planeamento, com uma definição clara das tarefas de cada professor, ocorreu, mas que nem sempre isso foi possível e, por isso mesmo, os professores de inglês salientam que é importante que os docentes tenham capacidade de adaptação e flexibilidade para perceberem, em contexto de aprendizagem com os seus alunos, que “nós” poderão estabelecer. Por outras palavras, referem-se à necessidade de improvisarem justamente por ter faltado o planeamento conjunto (contínuo) que seria desejável.

A operacionalização da ACH através da criação e partilha de recursos envolveu, segundo os professores de inglês, a necessidade de efetuarem uma maior pesquisa dos temas e garantirem um maior conhecimento do trabalho realizado pelo professor titular de turma para realizarem a adaptação e criação (individualmente ou com o professor generalista) de novos recursos pedagógicos. Para além da menção a fichas de trabalho, jogos e apresentações em PowerPoint, os professores deram outros exemplos, tais como, a criação de um

jogo sobre a região e a cidade e a realização de trabalhos de expressão plástica que terão rentabilizado (ambos os professores) em efemérides.

A construção de instrumentos de avaliação surge como a última modalidade de ACH elencada, sendo que os resultados da nossa investigação mostram ter sido pouco utilizada. De facto, mesmo na fase de reflexão, apenas um dos professores de inglês refere ter deliberadamente produzido um recurso com esse propósito (ficha com a matéria sobre o que havia sido trabalhado em aula de inglês e com o professor generalista).

Os resultados obtidos mostram que a avaliação, enquanto modalidade da ACH, ocorreu sob a forma de elaboração de recursos pedagógicos (já referido), bem como através de registos em relatórios e grelhas com a indicação do trabalho conjunto realizado (orientação dada pelas direções de agrupamento). Verificam-se, ainda, algumas referências dos professores de inglês à avaliação com um carácter informal, consubstanciado na troca de impressões entre colegas.

A informação recolhida relativamente à forma como os professores generalistas entendem ter realizado a ACH é mais reduzida do que a obtida através dos professores de inglês, visto que os dados provêm exclusivamente das suas respostas à Q.9 do questionário 2. Os professores generalistas assinalaram o tipo de articulação curricular desenvolvido com o professor da AEC de inglês ao longo daquele ano letivo, a partir de um conjunto de alternativas, nomeadamente: gestão/sequencialização entre o programa das disciplinas curriculares e os conteúdos da AEC de inglês; concertação de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem; coordenação de modalidades e critérios de avaliação; programação e dinamização de atividades e projetos; partilha de informação sobre os alunos; reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos; construção de materiais, havendo, ainda, a possibilidade de indicarem outra, não contemplada nestas opções.

Conforme a análise já apresentada no capítulo anterior, todas as modalidades de ACH foram assinaladas pelos professores generalistas. Destacamos entre os resultados obtidos o facto de, e à semelhança dos professores de inglês, também estes docentes identificarem a coordenação de

modalidades e critérios de avaliação, a par da construção de materiais, como os dois tipos de articulação curricular menos desenvolvidos com o professor da AEC de inglês.

Os resultados desta investigação indiciam que as práticas de ACH têm um efeito replicador (cf. entrevistas), no sentido em que influenciam outros profissionais a desenvolver essa forma de trabalho e a valorizá-la. As correlações estabelecidas mostram que, quanto maior a frequência de articulação por parte dos professores generalistas, maior a valorização da ACH desenvolvida (cf. questionário 2).

SQ4- Que constrangimentos e desafios são identificados no terreno pelos professores de inglês e pelos professores generalistas no que respeita à ACH no 1.º CEB?

Os professores de inglês consideram a articulação curricular difícil de realizar e destacam algumas razões para essa dificuldade. Identificam, igualmente, ações que, no seu entender, podem ser realizadas para reforçar a capacidade de atuação dos professores na articulação curricular. Essa visão crítica sobre os processos de ACH desenvolvidos entre os professores de inglês e o professores titulares de turma também é apresentada por estes últimos, sob a forma de propostas.

Os constrangimentos à ACH identificados nesta investigação prendem-se com características individuais dos professores, falta de tempo, insuficiente comunicação, falta de recursos, uma gestão curricular condicionada, fatores espaciais e condições laborais. Passamos, então, a discorrer sobre cada um deles, relacionando-os com as propostas apresentadas quer pelos professores de inglês, quer pelos professores generalistas para facilitar ou consolidar a ACH no 1.º CEB.

Os dois tipos de professores aludiram a alguma falta de abertura de uns e outros e a diferenças individuais no que concerne a um maior ou menor investimento na operacionalização da ACH (cf. questionário 2 e entrevistas).

Os resultados da investigação mostram que a grande maioria dos professores foi envolvida na ACH, ainda que esse envolvimento tenha tido níveis de participação distintos. Dois dos professores generalistas indicam ter concretizado a ACH sem conhecerem (ou entenderem como necessário esse conhecimento) a planificação de inglês, o que levanta questões sobre o seu envolvimento no processo (cf. questionário 2). Também se percebe, através da análise das reflexões de aula e das entrevistas, uma diferente capacidade dos professores de inglês para desenvolverem processos de ACH. Em algumas situações, o seu desinteresse ou desconhecimento sobre as temáticas a abordar terá influenciado negativamente a abordagem que foi feita e a reação dos alunos (cf. entrevistas).

Professores de inglês e titulares de turma entendem que uma ACH mais frequente e consolidada carece de uma maior disponibilidade dos professores para se articularem. Para além desta proposta comum, os professores generalistas consideram que a ACH com o professor de inglês seria beneficiada se houvesse uma seleção criteriosa dos profissionais das AEC, em função do que descrevem como sendo um perfil adequado para o 1.º CEB, o que consideram nem sempre ocorrer.

Outro dos grandes constrangimentos à ACH realçado nesta investigação é a falta de tempo e de tempos comuns para professores titulares e de inglês realizarem o planeamento e desenvolverem práticas de gestão do currículo em articulação.

No caso dos professores titulares de turma, esta falta de tempo surge associada a obrigações acrescidas, tal como a de supervisão dos professores das AEC. O discurso dos professores generalistas denota alguma tensão gerada pela acumulação de trabalho (cf. questionário 2) e por terem que resolver problemas que ocorrem em aula de inglês, apontando o que consideram ser uma desresponsabilização dos professores das AEC relativamente à gestão do

comportamento das turmas. Por isso mesmo, defendem uma maior responsabilização dos professores de inglês relativamente ao seu tempo de aula.

Em termos da gestão de tempos, os professores titulares de turma também referem que a flexibilização de horário não é uma prática desejável (cf. questionário 2). Este aspeto, como referem outros estudos (cf. Abrantes, Campos & Ribeiro, 2009; Conselho Nacional de Educação, 2013; Fialho et al., 2013; Forte & Flores, 2012; Medeiros, 2016, entre outros) tem sido motivo de conflito nas relações entre os professores generalistas e das AEC no 1.º CEB.

Os professores de inglês salientam a necessidade de ser feita uma gestão temporal flexível dos conteúdos, em função do grupo-turma e consideram carecer de mais tempo para refletir sobre as suas práticas docentes e, dessa forma, conseguirem ultrapassar dificuldades concretas como aquelas que encontram no ensino de inglês a turmas mistas. Na sua opinião, se assim fosse já conseguiriam fazer um planeamento mais consciente porque resultado da sua experiência de trabalho nesse ano letivo.

Os professores de inglês propõem, ainda, que, no futuro, haja horários dos professores de inglês concentrados na mesma escola (cf. entrevistas). Posição idêntica é assumida pelos professores titulares de turma, que defendem que a afetação de várias turmas de uma escola a um só professor de inglês garantiria que este passasse mais tempo nessa escola e, portanto, que fosse mais fácil dialogar com o professor generalista.

O terceiro constrangimento à ACH identificado nesta investigação foi a insuficiente comunicação entre o professor de inglês e o professor generalista. Os professores de inglês referem o que consideram ser uma “relação desequilibrada” entre professores generalistas e professores de inglês no acesso a documentos e a uma mais limitada participação nas atividades das escolas (cf. entrevistas)

As incompatibilidades de horário identificadas por ambos dificultaram o seu encontro e o desenvolvimento de um trabalho conjunto. Daí que encontremos várias referências a situações em que apenas dialogavam na transição entre aulas, revelando-se esse tempo manifestamente insuficiente para realizarem as suas atividades de articulação curricular.

Os professores de inglês consideram que seria desejável haver mais momentos de comunicação com os professores titulares e uma rentabilização desse tempo com um maior direcionamento para as ações a desenvolver. Salientam, igualmente, a necessidade de um maior envolvimento conjunto na planificação dos conteúdos, posição partilhada pelos professores generalistas, para quem essa planificação deverá ocorrer, preferencialmente, antes do início das aulas (o que não foi possível pelo facto de os professores de inglês terem sido contratados posteriormente).

Para além de uma maior frequência na comunicação com os professores generalistas, os professores de inglês também salientam a necessidade de uma melhor comunicação com os encarregados de educação e com a comunidade educativa, de uma forma geral, para poderem garantir um maior conhecimento e compreensão dos propósitos de um trabalho desenvolvido em prol da ACH (cf. reflexões). Este aspeto parece-nos ser merecedor de uma particular atenção por parte dos decisores políticos, dado que a constante deslocação diária do professor de inglês entre turmas e escolas diferentes não cria condições favorecedoras dessa comunicação.

A falta de recursos foi outro dos constrangimentos apontados, desta feita pelos professores de inglês. Para estes profissionais, um maior investimento em recursos de apoio à prática docente (por exemplo, recursos informáticos em boas condições) contribuiria para uma maior diversidade de estratégias, tornando o processo de ensino mais fácil e aliciante para os alunos. Destacam, ainda, a importância do acesso à internet, criando condições para a partilha quer com colegas de inglês, quer com professores generalistas, mesmo existindo um afastamento físico.

Também a influência de aspetos que podem tornar a gestão curricular fortemente condicionada são percebidos pelos professores como tendo um impacto negativo sobre a ACH.

Os professores de inglês dão como exemplo a gestão curricular que ocorre com turmas mistas, explicando que o tempo semanal é insuficiente para trabalhar conteúdos numa LE, por vezes com 4 anos de escolaridade diferentes em sala de

aula e que numa perspectiva de ACH, em que se deseja um maior aprofundamento dos conteúdos, os resultados se tornam redutores.

Os professores de inglês consideram, igualmente, que o facto de os professores titulares de turma terem que seguir um programa condiciona bastante a forma como trabalham os conteúdos e que, comparativamente, o professor de inglês teria uma maior flexibilidade a esse nível, justamente por haver apenas orientações programáticas (cf. entrevistas).

Também a existência de um calendário de provas de avaliação nacionais (provocando uma ansiedade em alunos e professores generalistas na preparação dessas provas), e o facto de o inglês ser uma AEC e não uma disciplina obrigatória para todos os alunos são, para os professores de inglês, constrangimentos à ACH. Também os professores titulares de turma veem a ACH como difícil num contexto em que a aprendizagem de inglês surge como atividade facultativa e não existe um Programa orientador.

Ainda no âmbito da gestão curricular, os professores de inglês lamentam terem um papel muito reduzido nas propostas do *Projeto Educativo de Escola* e do *Projeto Curricular de Turma*. Na sua opinião, o *Projeto Educativo de Escola* (instrumento privilegiado de gestão do currículo) poderia contemplar projetos suficientemente aliantes para envolver a comunidade escolar e a sua participação poderia ser um contributo nesse sentido.

Em termos de propostas, os professores de inglês consideram que a ACH pode ser facilitada ou intensificada se houver uma maior abertura das direções dos agrupamentos para concretizar propostas de gestão curricular apresentadas pelos professores. Outra das suas propostas é a de que ocorra uma alteração ao desenho curricular do 1.º CEB que priorize a integração das várias componentes curriculares. Assumem, portanto, uma conceção curricular que ultrapassa as fronteiras disciplinares (cf. entrevistas).

Os fatores espaciais são referidos pelos professores titulares, para quem o maior isolamento do professor generalista que trabalha em escolas rurais é penalizador de práticas de ACH. Este distanciamento físico também é focado pelos professores de inglês, quando salientam a importância de comunicarem

através da internet, particularmente por terem que se deslocar, diariamente, entre várias escolas (cf. entrevistas).

Os resultados deste estudo também apontam constrangimentos à ACH que se prendem com as condições de trabalho dos professores.

Na opinião dos professores generalistas, a inexistência de horas específicas nos horários dos professores de inglês para a ACH, o facto de terem que acumular várias atividades profissionais para conseguirem remunerações mais elevadas e de não haver continuidade pedagógica (a mesma equipa docente não trabalha com os mesmos alunos ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico) são entraves à ACH. Este discurso está em sintonia com o dos professores de inglês, para quem a estabilidade docente e a continuidade do trabalho pedagógico (a existência de um trabalho contínuo quer por parte do professor titular de turma, quer do professor de inglês e a manutenção dessas equipas) são fatores com grande influência no sucesso das práticas em ACH.

Segundo os professores de inglês, a desvalorização social (cf. entrevistas) e a instabilidade profissional do professor de inglês pode afetar o seu comprometimento com uma lógica de trabalho em ACH. Apesar dessas dificuldades, mostram vontade em estarem mais envolvidos nos projetos das escolas, participando em todas as tarefas como gestores curriculares.

Perante as dificuldades elencadas, os professores generalistas propõem a criação de condições para que os professores de inglês passassem a auferir de remunerações mais elevadas e a continuidade pedagógica da equipa docente. Estas mudanças contribuiriam, na sua perspetiva, para uma maior estabilidade profissional dos professores de inglês e das equipas docentes.

Outra das propostas apresentadas pelos professores titulares de turma foi a redução da sua carga de trabalho para lhes permitir uma maior disponibilidade para refletirem sobre o currículo e para planearem e desenvolverem práticas docentes em ACH com o professor de inglês.

Consideramos que as questões de investigação foram respondidas. As reflexões e análise que desenvolvemos sugerem que a colaboração docente pode ser um contexto facilitador do desenvolvimento profissional dos professores e

indiciam fatores favorecedores da constituição de CoP de professores de inglês, mas também nos levam a concluir que é necessário e urgente haver uma ampla reflexão coletiva sobre o processo de gestão das línguas no currículo do 1.º CEB.

5.2. Limitações e contributos do estudo

Adotando uma atitude reflexiva e tendo presentes as conclusões apresentadas, consideramos que este estudo possui algumas limitações.

Em nossa opinião, uma primeira limitação advém da inexperiência da investigadora, conduzindo, por exemplo, a algumas reformulações no desenho da investigação e a que, conforme referido no capítulo 3, aquando da conceção dos instrumentos de recolha de dados, não fossem incluídas questões que poderiam ter sido relevantes para os resultados da investigação.

Sendo este um estudo de caso, procurámos ultrapassar o que poderá ser considerada uma limitação deste tipo de investigações ao nível da generalização dos resultados, através da recolha de dados a partir de fontes diversas – observação, análise documental, inquérito por questionário e entrevistas – e confrontámos os olhares dos dois intervenientes – professores de inglês e professores titulares - na ACH com o intuito de confrontar resultados e tornar a análise de dados mais robusta.

Parece-nos, igualmente, que este estudo seria mais rico se tivesse sido feita uma análise mais aprofundada do trabalho desenvolvido com os alunos. De facto, e excetuando breves e redutoras considerações nas notas de campo das aulas assistidas e nas reflexões dessas aulas pelos professores de inglês, não foram recolhidos dados sobre os alunos nas ações que os professores de inglês ou titulares entendem ter desenvolvido em ACH.

Outra das limitações que identificamos deveu-se a fatores externos, de mudança efetiva ou anunciada no Programa AEC e que afetaram o desenho da investigação a dois níveis. Num primeiro nível, levando à redução do número de

workshops previstos (inicialmente eram três) e, conseqüentemente, da observação dessas interações e, num segundo nível, à redução do período da recolha de dados (estava prevista a recolha de dados ainda no início do ano letivo seguinte para percebermos a existência, ou não, de continuidade nas experiências descritas). Estas alterações já foram devidamente explicadas no capítulo 3.

A última limitação prende-se com o facto de haver uma distância temporal entre o início da investigação e a conclusão da redação da tese, dificultando ao leitor a compreensão do momento em que ela tem lugar e o contexto descrito.

Não obstante as limitações e os constrangimentos identificados, considera-se que esta investigação contribui para um maior conhecimento nas áreas do desenvolvimento profissional docente e do desenvolvimento curricular. Em termos específicos, trata-se de um estudo que contribui para:

- Uma análise abrangente de uma CoP constituída por professores de inglês no 1.º CEB, a partir de experiências locais concretas;
- Uma maior compreensão do papel do grupo como agente de poder sobre o desenvolvimento curricular e sobre a identidade profissional docente;
- Uma melhor compreensão sobre a relação entre fatores sistémicos como o apoio de liderança e dos pares para um desenvolvimento profissional de professores efetivo e para mudanças de gestão curricular;
- Uma melhor compreensão do modo como alguns fatores influenciam o trabalho colaborativo docente e a ACH entre o professor de inglês e o professor generalista no 1.º CEB;
- Um melhor entendimento dos processos de colaboração docente e da sua influência na operacionalização da ACH;
- Um melhor conhecimento e compreensão das estratégias desenvolvidas para operacionalizar a ACH no 1.º CEB, a partir do ensino de inglês;

- Um melhor entendimento sobre os constrangimentos à ACH no 1.º CEB, a partir do ensino de inglês;
- Sustentar possíveis medidas políticas futuras favorecedoras de práticas de ACH;
- Um maior conhecimento dos fatores que influenciam a satisfação profissional dos professores de inglês no 1.º CEB;
- Uma melhor compreensão sobre as necessidades de formação dos professores de inglês no 1.º CEB.

Ainda com o propósito de explicitarmos de que forma esta investigação contribui para a construção do conhecimento, fazemos referência a aspetos que alguns autores consideram carecer de maior aprofundamento e para os quais os resultados apresentados concorrem.

Um primeiro aspeto prende-se com o facto de, apesar de vários estudos mostrarem que as abordagens colaborativas (trabalho de grupo, acompanhamento e orientação de professores, entre outros) e interativas (discussão, etc.) serem geralmente preferidas pelos professores (cf. McElearney, Murphy & Radcliffe, 2018, p. 43) e de o trabalho colaborativo ser assumido como fundamental para a melhoria das aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento profissional dos docentes (cf., por exemplo, Mendes, 2013, p. 243), ainda haver necessidade de um maior conhecimento sobre como orientar o processo de colaboração no exercício da docência (cf. Molina & López, 2018, p. 56).

Esta investigação ajuda a compreender o que acontece exatamente durante a colaboração no interior das equipas de professores e a explicar as perceções dos professores sobre a construção do currículo, aspeto que necessita de mais investigação (cf. Jonker, März & Voogt, 2019, p. 139). Partilhamos com estes autores (ibidem), a convicção de que é importante percebermos a relação entre o processo de colaboração e as perceções dos professores porque são essas perceções que determinam como é que o currículo é gerido.

Os resultados deste estudo mostram ter havido uma evolução das perceções dos professores de inglês sobre a ACH à medida que a sua

colaboração com outros docentes de inglês e professores generalistas também evoluía. O grupo teve um papel central nesta evolução e, também neste aspeto, encontramos traços distintivos relativamente a outras investigações, pois houve tempo anterior à investigação para que, quando esta foi iniciada, pudéssemos falar de uma equipa de trabalho (que se veio a fortalecer durante esse ano letivo). Como resultado, a conversa estabelecida entre os professores de inglês não é superficial, são discutidos criticamente aspetos práticos e organizacionais e há uma visão partilhada das tarefas que deverão desenvolver para atingirem objetivos, também eles, comuns (cf. Jonker, März & Voogt, 2019, p. 148).

McElearney, Murphy & Radcliffe (2018, p. 433) salientam que as abordagens colaborativas são apenas acessíveis a uma minoria de docentes (cf. OCDE, 2009, p. 48), e que uma coisa são as preferências dos professores e outra as suas capacidades de desenvolvimento profissional e a prática efetiva. Por isso mesmo, consideram haver necessidade de serem desenvolvidas investigações como a presente, que alinhem estas preferências com um desenvolvimento profissional efetivo dos professores.

A nossa investigação conjuga a explicitação de um plano de intervenção e o acompanhamento dos seus resultados, o que pode servir como modelo a seguir para outras investigações em outros contextos.

O desenvolvimento profissional docente percebido através dos discursos dos professores ocorre num contexto colaborativo entre pares, que envolve momentos de diálogo, negociação e reflexão continuada, através de dispositivos como workshops, coordenação e apoio e a observação por pares e em que os professores de inglês vão desenhando o seu processo de desenvolvimento como resposta aos problemas e desafios que a mudança das práticas que uma maior ACH lhes vai colocando.

O sentimento de comunidade e o feedback crítico dos pares contribuiu para que os professores de inglês tivessem uma melhor compreensão da sua aprendizagem profissional e alterassem as suas práticas (cf. Trabona, Taylor, Klein, Munakata & Rahman, 2019, p. 9 sobre falta de investigação que demonstre essas mudanças).

Julgamos que, também neste aspeto, esta investigação poderá ser um contributo por nos ajudar a compreender melhor os mecanismos como os professores interagem com o currículo (cf. Matewos, Marsh, Mckibben, Sinatra, Le & Polikoff, 2019, p. 214) e por apresentar um caminho de mudança do processo de ensino de inglês no 1.º CEB. Efetivamente, foram identificadas diferentes ações capazes de promover a participação dos professores, de os capacitar e de lhes dar maior segurança na mobilização de saberes curriculares, permitindo-lhes gerir o currículo de forma interativa e crítica com os seus pares (desenvolvimento profissional em contexto de aprendizagem social).

Reportando-nos, agora ao nosso país, consideramos que o processo de transformação das lógicas organizativas da escola e dos docentes a que temos vindo a assistir, particularmente desde a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018 (*Despacho n.º 5908/2017*, de 5 de julho), adensa a necessidade de continuar a investigar sobre formas de os professores colaborarem profissionalmente para introduzirem novas abordagens pedagógicas e atividades interdisciplinares. De facto, e como salienta Mendes (2017), há *“limitações formais a um trabalho deste tipo, por parte dos órgãos de gestão das escolas [bem como] um também geral desconhecimento dos professores, ou pouca vontade, em assumir um trabalho interdisciplinar mais formal e exigente, centrando-se muitas vezes apenas e só nos conteúdos individualizados e nos manuais”* (idem, p. 371).

Em suma, este estudo permitiu inferir que:

- A articulação curricular é difícil de realizar, mas gratificante profissionalmente;
- O trabalho colaborativo entre professores generalistas e professores de inglês é imprescindível para realizar a ACH no 1.º CEB, a partir do ensino de inglês;
- Há vantagens em haver estabilidade nas equipas de trabalho para desenvolver um trabalho colaborativo propulsor de ACH;

- A articulação curricular é realizada através de estratégias individuais e conjuntas que incluem a partilha de informação sobre os alunos e a reflexão sobre as suas competências, a gestão temporal concertada dos conteúdos, a programação conjunta de atividades, a criação e partilha de recursos, processos de avaliação e estratégias por vezes semelhantes e outras distintas entre diferentes áreas do currículo;
- Os fatores atitudinais, formativos, organizacionais, curriculares, temporais e espaciais condicionam a ACH;
- É importante que a formação docente aconteça no contexto em que os professores trabalham;
- A ACH traz benefícios à prática docente, às relações interpessoais e promove o desenvolvimento profissional dos professores, bem como as aprendizagens dos alunos;
- Para desenvolver práticas interdisciplinares, o professor precisa de possuir um conhecimento específico adquirido, individual e colaborativamente, que envolva o conhecimento das áreas disciplinares, do desenvolvimento dos alunos do 1.º CEB e do contexto em que atuam;
- Foram reunidas condições estruturais (tempo para dialogar e refletir sobre os alunos, objetivos e práticas docentes, espaços para esses encontros, estruturas de comunicação, empoderamento dos professores, entre outros) que possibilitaram que a equipa de professores de inglês se constituísse como uma CoP (cf. Miranda-Pinto, 2009; Pinho, 2019; Wenger, 2008 sobre as suas características).

5.3. Propostas de desenvolvimento para investigações futuras

Ainda que tenhamos conseguido responder às questões de investigação, consideramos que, à medida que a investigação se foi desenvolvendo, surgiram outras questões que nos parecem merecer ser aprofundadas através de outros estudos que:

- Permitam perceber por que razão as modalidades de ACH através da avaliação e da construção de materiais são preteridas;
- Mostrem a relação entre diferentes metodologias no ensino de inglês e o trabalho colaborativo entre docentes no 1.º CEB;
- Explore a forma como os alunos estabelecem as ligações entre os conteúdos articulados;
- Foquem a situação atual do ensino de inglês no 1.º CEB para perceber que condições existem para haver articulação entre o currículo na sua globalidade, inglês e currículo generalista;
- Aprofundem a relação entre a ACH e a construção de um currículo integrado.

Para além destes aspetos, consideramos que as propostas dos professores de inglês e generalistas no sentido de uma ACH futura também poderão ser um ponto de partida para o desenvolvimento de estudos futuros porque alimentados pela experiência e pela reflexão destes docentes. Assim, julgamos que seria pertinente perceber o impacto que uma mudança dos aspetos elencados poderia ter nas práticas de ACH no 1.º CEB, a partir do ensino de inglês, em Portugal.

Em termos profissionais, o estudo contribuiu para realizarmos uma reflexão crítica sobre os nossos conhecimentos práticos, e cremos que também dos participantes neste estudo, levando-nos a perceber e a desejar outras formas de

trabalhar o currículo. Revemo-nos, totalmente, nas palavras de Paulo Freire, que nos diz o seguinte:

“(...) quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (1998, p. 44).

Sem termos qualquer pretensão de esgotar o assunto, esperamos que esta investigação possa inspirar outros trabalhos que envolvam a ACH e o trabalho colaborativo docente e que os resultados que emergiram deste estudo possam constituir um contributo, por pequeno que seja, para a implementação de uma praxis transformadora ao nível do processo de ensino no 1.º CEB.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências bibliográficas

- Aalto, E., Tarnanen, M. & Heikkinen, H. (2019). Constructing a pedagogical practice across disciplines in pré-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 85, 69-80. Disponível online in <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.005>
- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do ensino básico: do discurso às práticas*. (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Abrantes, P. (2008). *Os muros da escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino* (Tese de doutoramento). Lisboa: ISCTE- Instituto Superior de ciências do trabalho e da empresa.
- Abrantes, P., Campos, R. & Ribeiro, A. (2009). *Atividades de enriquecimento curricular: casos de inovação e boas práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Adolfsson, C.-H. (2018) Upgraded curriculum? An analysis of knowledge boundaries in teaching under the Swedish subject-based curriculum, *The Curriculum Journal*, 29 (3), 424-440. doi: 10.1080/09585176.2018.1442231
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Akker, J. V. D. (2005). Curriculum development re-invented: involving challenges for SLO. In J. Letschert. (Ed.), *Curriculum development re-invented. Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005* (pp. 17-30). Enschede: SLO.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). *Ser professor reflexivo*. Sessão de abertura do 8º Congresso Nacional da Associação Portuguesa de Professores de inglês (1994). In *Formação reflexiva de professores-estratégias de supervisão*. Disponível online in <http://ebookbrowse.com/ser-professor-reflexivo-isabel-alarcao-pdf-d304786208>
- Alarcão, I. (2008). Um enfoque sobre a criança. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-339), Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª edição). Coimbra: Edições Almedina.
- Allan, D. (2013). *Managing to motivate*. Disponível online in http://clients.squareeye.net/uploads/eaquals2011/documents/Dublin_conference_PPT/DaveAllan_'Managing_to_Motivate'_EAQUALS_Dublin_2013.pdf.
- Almeida, M. M. (de) (coord.) (2014). *Estudo de avaliação sobre a eficácia da implementação do projeto ensino bilingue precoce – relatório final*. Disponível online in https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Linguas/Ensino_Bilingue/documentos/relatorio_final_dezembro_2014.pdf
- Almeida, S., Batista, S. & Gonçalves, E. (coord.) (2018) *Projetos Educativo e Curricular: contributo para o desenvolvimento de um modelo integrado*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa
- Almeida, M., & Jung, H. (2018). Políticas curriculares e a base nacional comum curricular: emancipação ou regulação?. *Educação (UFES)*. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644426787>
- Almeida (de), S., Roldão, M. C. (do), Gonçalves, E., Batista, S. & Carvalho, M.J. (de) (2017). Rede colaborativa de escolas no processo de gestão curricular contextualizada. In S. Baltazar, J. Saragoça, M. O. Santos (dos), J. Fialho & H. (orgs.), *Livro de Atas do 1º Congresso Internacional de Redes Sociais* (pp. 110-138). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. ISBN: 978-989-99782-3-2
- Alonso, L. (1996). *Projecto PROCUR- Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino - Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados*. Braga: Instituto da Criança.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto “PROCUR”. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- Alves, J. M. & Roldão, M. C. (do). (2018). Prefácio. In J. M. Alves e M. C. Roldão (orgs.), *Articulação curricular. O que é? Como se faz?* (pp. 7-10) Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores, 27. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão. ISBN: 978-989-8151-51-3.
- Alves, S. A. (2011). *Supervisão do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico: um estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Amadio, M., Operti, R. & Tedesco, J. C. (2014). Curriculum in the 21st century: challenges, tensions and open questions. *Education, research and*

- foresight: working papers*, 9, 1-4. UNESCO. Disponível online in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229458>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Andrade, A. I. & Espinha, A. (2010). Trabalho colaborativo e educação em línguas: levantando ganhos, desejos e expectativas. In A.I. Andrade & A. Pinho, A. (Eds.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 179-196). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. (2010). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A.I., & Pinho, A.S. (2010). Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão. In M.H. Araújo e Sá & S. Melo (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão: Princípios, prática, reptos* (pp. 41-61). Aveiro: Universidade de Aveiro. (ISBN 978-989-96794-2-9).
- APPI [Associação Portuguesa de Professores de inglês] (2008). *Programa de generalização do ensino do inglês nos 3.º e 4.º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do Ensino Básico - relatório final de acompanhamento 2007/2008*. Disponível online in http://www.appi.pt/activeapp/wp-content/uploads/2015/03/Relatorio-APPI_CAP-2007-2008.pdf.
- APPI (2014). *Parecer sobre as Metas Curriculares de inglês- 1.º ciclo do Ensino Básico*. Disponível online in http://www.appi.pt/activeapp/wp-content/uploads/2014/12/APPI_oficial_METAS_CURRICULARES_DE_INGL%C3%8AS_1%C2%BA_CEB_parecer_APPI.pdf
- Apple, M. (1999). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. & Beane, J.A. (orgs.). 2000. *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, M. (2018). *Influência das ações educativas de sucesso, do projeto Comunidades de Aprendizagem – INCLUD – ED, nas competências dos alunos da educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Araujo, R. M., & Frigotto, G. (2015). Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação Em Questão*, 52 (38), 61-80. Disponível online in <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>
- Arnal, J., Rincón, D., & LaTorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 10–20. Disponível online in <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>.

B

- Barbosa, A.A.A. (2009). *Influência da articulação curricular no sucesso educativo dos alunos- estudo exploratório* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Barbosa, E. (2010). *Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês: um estudo exploratório* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho. Disponível online in <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14582/1/tese.pdf>
- Barboza, J. S. & Felício, H. M. S. (dos) (2018). Integração curricular a partir da análise de uma disciplina de um curso de medicina. *Revista brasileira de educação médica*, 42 (3), 27-35. Disponível online in <https://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v42n3rb20170129r1>
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, F. (2015). *Trabalho colaborativo entre docentes num território educativo de intervenção prioritária- estudo de caso* (Tese de doutoramento). Porto: Universidade Portucalense.
- Beacco, J.C. (2012). L'éducation interculturelle dans l'enseignement primaire. Comunicação apresentada no *Séminaire Convergences curriculaires EPI primaire*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Disponível online in https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../SemCurric11_JCB_FR.doc
- Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Disponível online in <https://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H. (2015). *A Handbook for curriculum development and teacher training*. The language dimension in all subjects. Estrasburgo: Conselho da Europa. Disponível online in <https://rm.coe.int/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-languag/16806af387>
- Beane, J. (2000). O que é um currículo coerente? In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular* (pp. 41-58). Porto: Porto Editora.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora
- Beane J. (2003). Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo Sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110. Disponível online in <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>

- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação* (5ª edição). Lisboa: Edições Gradiva.
- Benavente, A. (1988). Da Construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, 18, 23-27.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico-Orientações Programáticas*. Lisboa: DGIDC [Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular].
- Bernstein, B. A (1996). *Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes.
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.1–14). Disponível online in [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf)
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bottery, M (1993). *The Ethics of Educational Management. Personal, Social and Political Perspectives on School Organization*. London: Cassell Educational Limited.
- Bourke, J. (2006). Designing a topic-based syllabus for children. *ELT Journal*, 60 (3), 279-286.
- Bravo, C, Cravo, A. & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de inglês. Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* Lisboa: Direção Geral de Educação. Disponível online in http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf
- Bravo, M. M. G. F. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: construindo práticas de Articulação Curricular* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Braz, B. C. & Kato, L. A. (2015). Constituição de comunidades de práticas locais e o ambiente de aprendizagem da modelagem Matemática: algumas relações. *Bolema: Boletim de Educação Matemática* (Online), 29 (52), 613-636. ISSN 0103-636X. doi: 10.1590/1980-4415v29n52a10.
- Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin Books.
- Brody, D., & Hadar, L. (2011). I speak prose and I now know it. Personal development trajectories among teacher educators in a professional development community. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27 (8), 1223-1234.

Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, R.-J. (2012). Communities of practice in the school workplace. *Journal of Educational Administration*, 50 (3), 346-364.

C

Cadório, L. & Veiga Simão, A. (2010). A investigação-ação na formação de professores: um caso de autorregulação da aprendizagem. In M. P. Alves & M. A. Flores (Org.), *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 101-127). Mangualde: Edições Pedagogo.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Canário, R. (1996). "A escola, o local e a construção de redes de inovação". In B. Campos (org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE.

Canário, R. (2001). A Prática Profissional na Formação de Professores. In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2008). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Ministério da Educação (Org.). *Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 133-147). Lisboa: Ministério da Educação.

Canha, M. B. (2013). *Colaboração em Didática - utopia, desencanto e possibilidade*. (Tese de doutoramento) Aveiro: Universidade de Aveiro.

Canha, M. B. & Alarcão, I. (2010). Colaboração e comunidade: conceitos sustentadores de projectos para o desenvolvimento profissional. Comunicação integrada no simpósio Dinâmicas colaborativas de desenvolvimento profissional em educação em línguas: Conceitos e projectos, experiências e balanços. Canha, M.B. (coord.). In *Actas do XV Endipe – Encontro nacional de Didáctica e prática de ensino, convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte, Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais (CD-ROM).

Cardoso, M, Martins, C. & Silva. E. (2016). *inglês no 1.º ciclo do ensino básico no novo milénio: desafios e dificuldades na formação de professores* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Bragança.

Cardoso, A. P., Carugati, F., Lacerda, C. & Fidalgo, S. (2018). Curricular articulation between early childhood education and primary school: Conceptions and practices. *Millenium*, 2 (6), 77-86. doi: <https://doi.org/10.29352/mill0206.07.00161>

- Carreira, A. M. L. C. (2017). *A Articulação vertical entre ciclos como uma oportunidade de aprendizagem: dois estudos de caso* (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade aberta.
- Carvalho, A. P. H. (de). (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar / 1º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo* (Dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, C. F. (de) G. T. (de) (2010). *Importância da articulação curricular nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Um estudo exploratório* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Christopoulos, T. P. & Diniz, E. H. (2005). A colaboração como fator diferenciador das comunidades de prática virtuais. *Gestão & Regionalidade*, 61, 21-37
- Coburn, C. E., Russell, J. L., Kaufman, J. H., & Stein, M. K. (2012). Supporting sustainability: Teachers' advice networks and ambitious instructional reform. *American Journal of Education*, 119 (1), 137–182. Disponível online in <https://doi.org/10.1086/667699>.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). Desenvolvimento Psicológico e Educação. *Psicologia da Educação*, 2. Porto Alegre: ArtMed
- Comissão de Acompanhamento do Programa (2006). *Relatório Intercalar de Acompanhamento das Atividades de Enriquecimento Curricular - 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*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Comissão de Acompanhamento do Programa (2009). *Relatório Pedagógico 2008/2009. Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- Comissão Coordenadora das AEC (2016). *Relatório de Acompanhamento 2015/2016. Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (doc. trabalho]. Disponível online in http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_relatorio_2015_2016.pdf
- Comissão Coordenadora das AEC (2017). *Relatório de Acompanhamento 2016/2017. Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Disponível online in http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_relatorio_2016_2017.pdf
- Comissão Europeia (2005). Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Económico e Social Europeu e ao Comité das regiões - Um novo quadro estratégico para o multilinguismo (COM(2005) 596 final). Disponível online in <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=FR>

- Comissão Europeia (2012a). *Europeans and their languages. Special Eurobarometer* 386. Disponível online in http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/eb_special_399_380_en.htm#386
- Comissão Europeia (2012b). *First European Survey on Language Competences: Final Report*. Disponível online in http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf
- Comissão Europeia (2012c). *Commission staff working document “Language competences for employability, mobility and growth”, accompanying the document Communication From the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* (SWD(2012) 372 final). Disponível online <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0372&from=EN>
- Comissão Europeia (2018a). *Unlocking the potential of education and training to support the European Project*. Disponível online in <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/factsheet-education-may2018-en.pdf>
- Comissão Europeia (2018b). *Proposta de Recomendação do Conselho relativa a uma abordagem global de ensino e aprendizagem de línguas* (SWD(2018)174final). Disponível online in https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:1cc186a3-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0019.02/DOC_1&format=PDF
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Conselho Nacional de Educação (2009a). *Seminário “Organização do Trabalho Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico”*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação (2009b). *Relatório do Estudo “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”*. Disponível online in <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>. ISBN 978-972-8360-5.
- Conselho Nacional de Educação/Assembleia da República (2011). *Que currículo para o século XXI?: colóquios e conferências parlamentares*. Lisboa. 7 de junho de 2010. Disponível online in <https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CurrSecXXI.pdf>
- Conselho Nacional de Educação (2013). *Relatório Técnico “Integração do Ensino da Língua Inglesa no currículo do 1.º ciclo do ensino básico”*. Disponível

- online in
http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/RelatorioTecnico_final.pdf
- Correia, E. (2012). *Contextos e oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional. Um estudo com professores de Informática*. (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Correia, E. (2015). *Lógicas de participação dos docentes na formação contínua numa perspetiva de desenvolvimento profissional* (Tese de doutoramento). Porto: Universidade Portucalense.
- Cosme, A. (2018). *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC): estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho n.º 5908 / 2017*. Porto: Universidade do Porto.
- Cosme, A. & Trindade R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Edições Asa.
- Costa, A. S. M. (2016). *Trabalho colaborativo e articulação curricular entre o 2.º e o 3.º ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado). Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Costa, A. L. & Kallick, B. (2010). It takes some getting used to: rethinking curriculum for the 21st century. In H. H. Jacobs (ed.). *Curriculum 21. Essential Education for a Changing World* (pp. 210-226). ASCD: Alexandria. Disponível online in <https://kenanaonline.com/files/0055/55743/Curriculum%2021%20Essential%20Education%20for%20a%20Changing%20World.pdf>
- Costa, C. (2007). O Currículo numa comunidade de prática. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 3, 87-100. Disponível online in http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_5_1_comunid_aprend/151_09_currcomunidpratica_cristinacosta.pdf
- Costa, M. J. (2011). Student Centered Education. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 39(2), 155-156.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina
- Cravo, A., Bravo, C. & Duarte, E. (2014). *Metas Curriculares de inglês no Ensino Básico: 1.º Ciclo*. Lisboa: ME.
- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, A. (2012). *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). Universidade do Minho, Braga.

- Cruz, M. & Miranda, S. (2005). Por uma definição do professor de ensino precoce de línguas em Portugal: um estudo de caso. *Saber (e) Educar*, 10, 81-95. Disponível online in http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/28/2/SeE10_PorDefinicaoMarioCruz.pdf
- Coyle, D.; Hood, P. & M., D. (2010). *CLIL. Content and learning integrated learning*. Cambridge: Cambridge University press. ISBN 978-0-521-13021-9

D

- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 31, 213-230. Disponível online in <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- DEB (Departamento da Educação Básica) (2004). *Organização Curricular e Programas*. Ensino Básico - 1.º Ciclo (4ª ed). Lisboa: Ministério da Educação.
- Deng, Z., & Luke, A. (2008). Subject matter: defining and theorizing school subjects. In F. M. Connelly, M. FangHe, & J. Phillion (Ed.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 66-87). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Desimone, L.M., 2009. Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38 (3), 181–199. doi:10.3102/0013189X08331140
- Dias, A. & Toste, V. (2006). *inglês- 1.º CEB. Orientações Programáticas- 1.º e 2.º anos*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Direção Geral da Educação (2012). *As metas no ensino básico. Apresentação*. Disponível online in <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/apresentacao/index.html>
- Direção Geral da Educação (2015, Agosto 7). *Metas Curriculares de inglês dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Notícias de Metas Curriculares*. Disponível online in <http://www.dge.mec.pt/noticias/metas-curriculares/metas-curriculares-de-ingles-dos-1o-2o-e-3o-ciclos-do-ensino-basico>
- Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais*. Disponível online in <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- Direção-Geral da Educação (2019). *Autonomia e flexibilidade curricular- Glossário*. Disponível online in <http://afc.dge.mec.pt/pt/glossario>.

- DGEEC [Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência] (2013). *Atividades de Enriquecimento Curricular 2012/2013. Dados finais*. Disponível online in [http://www.dgeec.mec.pt/np4/99/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=161&fileName=AEC1213.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/99/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=161&fileName=AEC1213.pdf)
- DGEEC (2019). *AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular 2018/2019*. Disponível online in <http://www.dgeec.mec.pt/np4/99/>
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis*. New York: Routledge.
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação: dos fins aos objectivos*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dias, A. & Mourão, S. (2005). *inglês no 1º Ciclo – Práticas Partilhadas*. Porto: Edições Asa.
- Dinello, D. (1987). *Problemas de identidade, conflitos de articulação, posturas e novas metodologias na educação da infância, as ludotecas*. Santa Maria: Pallot.
- Dinis, R.J.J.V (2002). *Gestão curricular no 1º CEB: discussão e práticas*. (Dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Drake, S. & Burns, R. (2004). *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

E

- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. Bruxelas: Comissão Europeia. Disponível online in http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf
- Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos. *Investigar em Educação*, 2 (2), 5-30. Disponível online in <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/70/69>
- Estrela, M. T. & Estrela, A. A. (2006). Formação Contínua de Professores numa Encruzilhada. In R. Bizarro, F. Braga (Org.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 73-79). Porto: Porto Editora.
- Eurydice (2012). *Números-chave do ensino das línguas nas escolas da Europa*. Comissão Europeia. Disponível online in http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/key_data_series/134PT.pdf
- Eurydice (2017). *Key Data on Teaching Languages at school in Europe*. Comissão Europeia. Disponível online in <https://eacea.ec.europa.eu/national->

policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-%E2%80%932017-edition_en

Extra, G. & Yağmur, K. (org.). (2012). *Language rich Europe: tendências nas políticas e práticas para o multilinguismo na Europa*. Cambridge: Cambridge University Press.

F

Favinha, M. & Charréu, H. (2012). O problema da falta de articulação curricular entre níveis de ensino: o papel das "culturas docentes" para a sua facilitação. *Revista Temas e Problemas*, 9, 1-11, Disponível online in <http://hdl.handle.net/10174/8198>

Fazenda, I. (2005). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 7ª edição. Campinas: Papirus Editora.

Felício, H. & Silva, C. (2015). A formação de professores do 1.º ciclo do ensino fundamental e os contributos do Projeto Curricular Integrado: esboço de uma parceria Brasil-Portugal. *Revista PESQUISEDUCA*, 7 (14), 309-331.

Fernandes, M.R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade- Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, J.B. (2001). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*. Leiria: Magno Edições.

Ferreira, M. F. G. & Machado, J. (2015). As atividades de enriquecimento curricular: a voz dos atores. In J. Machado, C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. M. Alves, M. C. Roldão, Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: atas do II seminário Internacional (pp. 420-434). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Fialho, I., Verdasca, J., Moreira, L., Chaleta, E., Grácio, L., Magalhães, O., Saragoça, J., Cid, M. & Tobias, A. (2013), *Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relatório Final*. Évora: Universidade de Évora/ Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

Figueira, A. (2011). *Articulação curricular entre a educação pré-Escolar e o 1.º ciclo do Ensino Básico: possibilidades e constrangimentos* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: IIE.

Flores, M. A. (2009). Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1), 239-256. Disponível online in <http://hdl.handle.net/10486/661563>

- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In M. C. Gregório e S. Ferreira (Orgs. e Eds.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 192-222). Coleção Seminários e Colóquios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. ISBN: 978-972-8360-94-8.
- Flores, M. A., Simão, A. M., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios em contexto de trabalho: um estudo internacional. In M. A. Flores & A. M. Simão, A. (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 119-152). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fontoura, M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares: fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Forte, A. M. (2009). *Colaboração e desenvolvimento profissional de professores: perspectivas e estratégias* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Forte, A. M., & Flores, M. A. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (147), 900-919. doi: 10.1590/S0100-15742012000300014
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação. Da conceção à realização*. Loures: Lusociência
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Freixo, M. J. V. (2018). *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas* (5ª edição). Lisboa: Edições Piaget.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA Edições.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fulton, K. & Britton, T. (2011). *STEM Teachers in Professional Learning Communities: From Good Teachers to Great Teaching*. Report for National Commission on Teaching and America's Future. Disponível online in <http://nctaf.org/wp-content/uploads/2012/01/1098-executive-summary.pdf>

G

- Gajda, R., & Koliba, C. J. (2008). Evaluating and improving the quality of teacher collaboration: A field-tested framework for secondary school leaders. *NASSP Bulletin*, 92, 133–153. doi:10.1177/0192636508320990
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gazzoli, P. (2012). Comunidades de prática enquanto viabilizadoras de projetos comuns em ambientes turbulentos: uma abordagem crítica. *RAC - Revista de Administração Contemporânea*, 16. Disponível online in <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84024702004>. ISSN 1415-6555
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito. Teoria e Prática* (4ª edição) (C. Pires, trad.) Oeiras: Celta editora
- Gimeno, J. (1995). Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In J. C. Minguez & M. Beas, *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares*. Granada: Proyecto Sur.
- Giroux, H. (1995) Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In T.T. Silva, (org), *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 85-103). Rio de Janeiro: Vozes.
- Giroux, H. (2007). *Tempo público e esperança educada: liderança educacional e a guerra contra os jovens*. Mangualde: Pedagogo.
- Gomes, R. & Coelho, M. A. (2007). Articulação curricular e cultura de escola – estudo de uma escola secundária. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41 (2), 119-143 Disponível online in <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1199/647>
- Gonçalves, A. J. (2018). *Contributos dos recursos educativos digitais para promover a aprendizagem interdisciplinar: um estudo com o recurso digital La Vouivre no ensino básico* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser professora do 1º. Ciclo. Uma carreira em análise* (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente- fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36. Disponível online in http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_profesores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf
- Gonçalves, R. (2012). *Identidade(s), Carreira e Desenvolvimento Profissional. Um estudo junto de professores do 1º CEB* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Graham, S., Courtney, L., Marinis, T. & Tonkyn, A. (2017). Early language learning: the impact of teaching and teacher factors. *Language Learning*, 67 (4) 922-958. Disponível online in doi.org/10.1111/lang.12251
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* Lewes: Falmer Press.

- Guedes, M. G. T. B. (2013). *As atividades de enriquecimento curricular e a pedagogia do lazer* (Dissertação de mestrado). Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia Editora
- Guskey, T.R., 2002. Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8 (3), 381–391. doi:10.1080/135406002100000512

H

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M.Fullan (eds.). *Understanding Teacher Development* (pp. 1-19). New York: Teachers College Press.
- Henrique, A. L. S. & Nascimento (do), J. M. (2015). Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. *HOLOS-Dossiê Educação e Juventude*, 4 (31), 63-76. doi: 10.15628/holos.2015.3188
- Hew, K., & Hara, N. (2007). Empirical study of motivators and barriers of teacher online knowledge sharing. *Educational Technology Research & Development*, 55 (6), 573-595.
- Hiep, P. (2007). Communicative language teaching: unity within diversity. *ELT Journal*, 61(3), 193-201
- Hilário, A. C. J. S. (2017). *Formação e atualização pedagógica de docentes universitários: pensando uma comunidade de prática online para a comunidade lusófona* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Hirsh, D. A., Ogur, B., Thibault, G. E., & Cox, M. (2007). “Continuity” as an organizing principle for clinical education reform. *New England Journal of Medicine*, 356 (8), 858–866.
- Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. California: Addison- Wesley.
- Hopkins, D (1996). Estratégias para el desarrollo de centros educativos. In A. Villa (Ed.), *Dirección participativa y evaluación de centros* (pp. 377-402). Deusto: ICE de la Universidad de Deusto.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Hudson, P. (2012). A model for curricula integration using the Australian curriculum. *Teaching Science*, 58 (3), pp. 40-45.

Hudson, P. (2013). *Learning to teach in the primary school*. Cambridge: Cambridge University Press.

I

IAVE [Instituto de Avaliação Educativa, IP] (2015). *PISA 2015*. Disponível online in <http://www.iave.pt/index.php/estudos-internacionais/pisa/resultados>

Imbernón, (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó.

J

Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M., & Ritter, M. (2017). From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. *Language Learning*. <https://doi.org/10.1111/lang.12242>

Jiménez Raya, M. & Vieira, F. (2008). Teacher development and learner autonomy: images and issues from five projects. In M. J. Raya & T. Lamb (eds.), *Pedagogy for autonomy in language education: theory, practice and teacher education* (pp. 283-302). Dublin: Authentik.

Johnson, K. (2008). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow: Pearson Education.

Johnstone, R. (2002). *Addressing 'the age factor': some implications for languages policy*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Disponível online in <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/JohnstoneEN.pdf>

Jonker, H, März, V. & Voogt, Joke (2019). Collaboration in teacher design teams: Untangling the relationship between experiences of the collaboration process and perceptions of the redesigned curriculum. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 138–149. Disponível online in <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.03.010>

Jorge, I. (2012). Discursos de professores sobre as comunidades de prática no seu desenvolvimento profissional: premissas, constrangimentos e motivações – uma análise de conteúdo. In *II Congresso Internacional TIC e Educação* (pp. 2196-2215). Lisboa: TicEduca. Disponível online in <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/305.pdf>

K

Katz, S. (2000) Competency, epistemology and pedagogy: curriculums holy trinity. *The Curriculum Journal*, 11 (2), 133-144. doi: 10.1080/09585170050045164

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 52 (2), 220 – 237.

Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Auto-compreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A.

- Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edicoes Pedagogo.
- Kelly, A. V. (2006). *The curriculum: theory and practice* (5ª edição). London: Sage Publications.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kimieck, J. L. (2002). *Consolidação de comunidades de prática: um estudo de caso no proinfo*. Curitiba: Universidade de Curitiba. Disponível online in http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/dissertacoes/2002/ppgte_dissertacao_076_2002.pdf
- Kochan, S., & Teddlie, C. (2006). An evaluation of communication among high school faculty using network analysis. In M. M. Durland & K. A. Fredericks (Eds.), *Social network analysis in program evaluation* (pp. 41-53). San Francisco, CA: Jossey-Bass/American Evaluation Association.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology* (3.ª edição). Thousand Oaks: Sage.

L

- Lau, D. C-M (2001) Analysing the curriculum development process: three models. *Pedagogy, Culture and Society*, 9 (1), 29-44. doi: 10.1080/14681360100200107
- Leitão, M. (2012). *A constituição e o funcionamento de uma comunidade de prática de professores em educação para o desenvolvimento sustentável* (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade Aberta.
- Leite, C. (2001). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico: Fundamentos, Fragilidades e Perspectivas*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente* (1.ª edição). Porto: ASA Editores.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92. doi: 10.4013/edu.2012.161.09
- Leite, C., Fernandes, P. & Figueiredo, C. (2018). Challenges of curricular contextualisation: teachers' perspectives. *The Australian Educational*

- Researcher*, 45 (4), 435-453. Disponível online in <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0271-1>
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. & Pacheco, J. A. (2010). *Para uma clarificação de conceitos que atravessam a Prestação do Serviço Educativo, do processo de avaliação externa de escolas*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação. Disponível online in <http://hdl.handle.net/10216/64409>
- Leite, M. (2013). *Articulação no ensino básico - estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- Lenoir, Y. (2008). Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In I. Fazenda (org.), *Didática e interdisciplinaridade* (pp. 45-75). S. Paulo: Papirus editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos ou Práticas*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Lesser, E. L., & Storck, J. (2001). Communities of practice and organizational performance. *IBM Systems Journal*, 40 (4), 831-841. doi: 10.1147/sj.404.0831
- Libâneo, J. C. (2017). *Didática* [livro digital]. São Paulo: Cortez. ISBN: 978-85-249-2557-3
- Lima, J. (2000). *Isolamento profissional e colegialidade no ensino* (texto policopiado).
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, M.S. (2012). *A articulação curricular no ensino básico no âmbito da disciplina de inglês* (Dissertação de mestrado). Porto: Universidade Católica
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536.
- Llavador, F. & Alonso, A. (2001). *Desenhar a Coerência Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, A. (2014). A interdisciplinaridade como estratégia de ensino e aprendizagem no 1.º CEB (Relatório de Estágio para obtenção de grau de mestre). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Lopes, A. C. (2008). Articulations in curriculum policies. *Perfiles Educativos* 30 (120), 63-78. Disponível online in https://www.researchgate.net/publication/317479106_Articulations_in_curriculum_policies.
- Lopes, A.R.C. (2012). Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde o potencial inovador. In: A.R.C. Macedo; E. Macedo

- (Org.). *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas* (pp. 145-176). Rio de Janeiro: DP&A.
- Lopes, E. D. & Chaves, G. (2018). Do arquipélago ao continente. Contributos para um modelo de articulação horizontal. In J. M. Alves e M. C. Roldão (orgs.), *Articulação curricular. O que é? Como se faz?* (pp. 17-44). Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores, 27. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão. ISBN: 978-989-8151-51-3.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K., Mundry, S., Love, N. & Hewson, P. (2010). *Designing professional development for teachers of science and mathematics* (3ª edição). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária.

M

- Macedo, A. (2014). *A língua inglesa como atividade de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico: impacto(s) no(s) (in)sucesso(s) dos alunos* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Macedo, L. (2016). *Observação colaborativa de aulas e conhecimento profissional docente: um estudo numa escola secundária* (Dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Macedo, M. (2015). *Avaliação do desempenho docente enquanto orientadora do desenvolvimento profissional* (Dissertação de mestrado). Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Machado, J. & Cruz, A. (2014). Atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico. *Currículo sem Fronteiras*, 14, (1), 173-191.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo- Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Disponível online in http://www1.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MyAutoSiteFiles/EscolasCatholicas135258084/s_DOT_academicos/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf
- Martínez-Valdivia, E., García-Martínez, I. & Higuera-Rodríguez, M. L. (2018). El Liderazgo para la Mejora Escolar y la Justicia Social. Un Estudio de Caso sobre un Centro de Educación Secundaria Obligatoria. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (1), 35-51. Disponível online in <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>
- Martinho, M. H. (2011). *P3- uma outra concepção de escola. Estudo de caso* (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Martins, F. R. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (Tese de Doutoramento)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, A. (2016). *O poder da colaboração na (re)construção do conhecimento profissional docente: um estudo em contexto* (Dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação (da), M. M. G. A., Horta, M. J. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: ME/Direção Geral da Educação. Disponível online in https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, S.M.A. (2013). *O trabalho colaborativo como meio de desenvolvimento profissional de professores no projeto Fénix, na ESPS (estudo de caso)* (Dissertação de mestrado). Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Matevos, A., Marsh, J., Mckibben, S., Sinatra, G., Le, Q. & Polikoff, M. (2019). Teacher learning from supplementary curricular materials: shifting instructional roles. *Teaching and Teacher Education*, 83, 212-224. Elsevier.
- Matos, E. (2013). Integração curricular por meio da prática de ensino interdisciplinar em IHC. In *Proceedings of IV Workshop sobre Ensino de IHC (WEIHC 2013)*, (pp. 25-30). Disponível online in <http://ceur-ws.org>
- Matthews, P., Klaver, E., Lannert, J., Ó Conluain, G. & Ventura, A. (2009). *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação/GEPE. ISBN: 978-972-614-449-6.
- Maxim, H. (2005). Articulating foreign language writing development at the collegiate level: a curriculum-based approach. In C. M. Barrette & K. Paesani, *Language program articulation: developing a theoretical foundation* (pp. 78-93). Boston: Heinle.
- McElearney, A., Murphy, C. & Radcliffe, D. (2018). Identifying teacher needs and preferences in accessing Professional learning and support. *Professional Development in Education*, 45 (3), 433-455. doi: 10.1080/19415257.2018.1557241
- McPhail, G. (2018): Curriculum integration in the senior secondary school: a case study in a national assessment context. *Journal of Curriculum Studies*, 50, 56-76. doi: 10.1080/00220272.2017.1386234
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York and London: Teachers College Press.

- ME [Ministério da Educação] (2017). *Autonomia e Flexibilidade Curricular* (ppt). Disponível online in https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/autonomia_e_flexibilidade_curricular_escolas_5_julho_2017.pdf
- Medeiros, A.M.R. (2016). *Gestão das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)* (Dissertação de mestrado). Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Meirinhos, M. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Meirinhos, M. (2010). Comunidades de prática de desenvolvimento profissional: condições e desafios de emergência. In *Infância no digital*. Sesimbra: Arca Comum. ISBN 978-989-96590-1-8. Disponível online in https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4398/1/Arca_meirinhos.pdf
- Meirinhos, M. & Choupina, E. (2014). O desenvolvimento profissional em comunidade virtual de prática. *EDUSER: Revista de Educação*, 6 (1), 50-65.
- Melo, F. C., Oliveira (de), M. B. P. & Veríssimo, M. T. Costa (da) (2016). Quais são as vozes do currículo oculto? *Evidência*, 12 (12), 195-203.
- Mendes, F.M.S. (2013). *As (novas) práticas dos professores a partir da reorganização curricular* (Tese de doutoramento). Porto: Universidade Portucalense. Disponível online in <http://hdl.handle.net/11328/689>.
- Mendes, M.M.S. (2017). *Interdisciplinaridade entre ciências naturais e matemática no 2.º ciclo: práticas letivas dos professores num contexto de trabalho colaborativo* (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Mesquita, M., Formosinho, J. & Machado, J. (2012). *Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Disponível online in https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6929/1/Elza%20Mesquita_ARTIGO_AVEIRO_2012.pdf
- Meyer, P., Vosgerau, D. & Borges, C. (2018). Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente. *Práxis Educativa* 13 (2), 312-329. doi: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0004>
- Michaux, V. (2011). Articular as competências individual, coletiva, organizacional e estratégica: esclarecendo a teoria dos recursos e do capital social. In D. Retour, T. Picq, C. Defélix & R. Ruas (Orgs.), *Competências coletivas: no limiar da estratégia*. Porto Alegre: Bookman. Disponível online in https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01_58_cc.pdf

- Miranda-Pinto, M. (2009). *Processos de Colaboração e Liderança em Comunidades de Prática Online – O caso da @rcaComum, uma Comunidade Ibero-Americana de Profissionais de Educação de Infância*. Braga: Universidade do Minho.
- Myles, F., & Mitchell, R. (2011). Learning French from ages 5, 7 and 11: An investigation into starting ages, rates and routes of learning amongst early foreign language learners. *ESRC End of Award Report*, RES-062-23-1545. Swindon: ESRC.
- Milheiro, R. (2013). *Trabalho colaborativo entre docentes: um estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Mogarro, M. J. (2018). Currículo e conhecimento escolar: a sala de aula como espaço de construção do conhecimento escolar. In Aguiar, M. A. Silva (da), Moreira, A. F.B. & Pacheco, J. A. Brito (de) (orgs.), *Currículo: entre o comum e o singular* (pp. 264- 282). Recife: ANPAE. ISBN: 85-87987-09-7.
- Molina, C. A. & López, F. S. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos XLIV*, 3, 55-73.
- Moolenaar, N. M., & Slegers, P. J. C. (2012). Social networks, trust and innovation: The role of relationships in supporting an innovative climates in Dutch schools. In A. J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 97-114). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Morais, M. (2013). *As atividades de enriquecimento curricular : o papel dos professores titulares de turma na supervisão pedagógica e articulação curricular* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Morais, A., & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104.
- Moreira, A. F. & Silva, T. T. (1995). *Currículo, cultura e sociedade* (2ª edição). São Paulo: Cortez.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa. ISBN: 978972412388
- Morgado, J. C. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2007). Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Desafios Contemporâneos. In J. C. Carlos e M. I. Reis, *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias* (pp.41-57). Braga: Universidade do Minho.

- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De facto editores.
- Morgado, J. C. (2014). Dos projetos das escolas ao projeto educativo municipal: desafios curriculares. In XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Educação, Economia e Território: o papel da educação no desenvolvimento (pp. 467-475).
- Morgado, J. C. (2018). Currículo e Políticas Educacionais contemporâneas: que papel para o professor? In M. A. Silva (da) Aguiar & A. F. Barbosa (orgs.), *Currículo: entre o comum e o singular* (pp. 85-101). Recife: ANPAE.
- Morgado, J. C., Santos, J. & Silva (da), R.R. (2016). Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau, *Configurações*, 17, 57-77. Disponível online in <http://configuracoes.revues.org/3283>. doi: 10.4000/configuracoes.3283.
- Morgado, J.C. & Silva, C. (2018). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: pilares para a inovação e mudança educativa. In I.C. Viana; A. Costa; A.M. Serrano; A.M. Silva; B. Sampaio; C. Silva; I. Candeias; J. Sousa; J.C. Morgado; L. Palhares; M.J. Gomes; M.J. Magalhães; N. Correia; R. Pinheiro; T. Vilaça & Timmerman, V. (eds.), *Ensino transversal: flexibilidade curricular e inovação* (pp. 39-51). Universidade do Minho: Instituto de Educação – Centro de investigação em estudos da criança. ISBN 978-972-8952-56-3
- Morgado, J. C. & Tomaz, C. (2009). *Articulação curricular e sucesso educativo: uma parceria de investigação*. Comunicação apresentada no XVII Colóquio da Afirse. Lisboa: Universidade de Lisboa (documento policopiado).
- Morgado, J.C. & Vieira, E. (2013). Comunidade de prática e gestão do currículo na educação de jovens e adultos: contributos de uma experiência de formação contínua no Brasil. In A. Estrela et al. (Orgs.), *Atas do XIX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE: Revisitar os Estudos Curriculares – onde estamos e para onde vamos?*. Braga: Universidade do Minho. Disponível online in <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23182?mode=full>
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1994). Key factors for effective junior schooling. In A. Pollard & J. Bourne (eds), *Teaching and learning in primary school*. London: Routledge.
- Moura, G. (2009). Somos uma comunidade de prática? *Revista de Administração Pública*, 43 (2), 323-346. ISSN 0034-7612. doi: 10.1590/S0034-76122009000200003
- Mourão, S. (2012). English picturebook illustrations and language development in early years education (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Mouraz, A., Martins, J. & Vale (2014). *Atividades de Enriquecimento Curricular. Qual o sentido da mudança?* Porto: Universidade do Porto. Disponível online in https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/EBook_AEC.pdf
- Mouraz, A., Vale, A., & Martins, J. (2012). Atividades de enriquecimento curricular: O difícil equilíbrio entre a resposta social e a qualidade educativa. *Configurações. Revista de sociologia*, (10), pp. 123-136.

N

- Neto-Mendes, A. (2000). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária: individualismo e colegialidade numa perspectiva sócio-organizacional* (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nias, J., Southworth, G. & Campbell, P. (1992). *Whole School Curriculum Development in the Primary School*. London: Cassell.
- Nias, J., Southworth, G. & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school: a study school culture*. London: Cassell.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.) *Vidas de professores* (2ª edição) (pp.11-17). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A., Gandin, L. A., Icle, G., Farenzena, N. & Ricke, S. (2011). Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. *Educação & Realidade*, 36 (2), 533-543. Disponível online in http://www.ufrgs.br/edu_realidade
- Nunes, L. M. A. (2011). *A formação de professores de inglês para o 1.º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento). Covilhã: Universidade da Beira Interior.

O

- OBVIE (2009). *Articulação curricular vertical*. Disponível online in http://www.fpce.up.pt/ciie/obvie/docs/articulacao_curricular.pdf
- OCDE [Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico] (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from teaching and learning international survey (TALIS)*. Paris: OECD. ISBN 978-92-64-05605-3. Disponível online in <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- OCDE (2013). *An International perspective on teaching and learning. Results of teaching and learning international survey (Talis)*. Paris: OCDE. Disponível online in <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>
- OCDE (2018a). *The Future of Education and skills: OECD Education 2030*. Disponível online in

[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).

OCDE (2018b). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD review*. Disponível online in <http://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. Paris: OECD. Disponível online in <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

Oliveira, L. (1997). A investigação-acção e o desenvolvimento profissional de professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 91-106). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). Um capítulo metodológico: os estudos de caso. In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (org.), *Formação em Contexto: uma estratégia de integração* (pp. 89-108). São Paulo: Thomson Ed.

P

Pacheco, J. (2001). A monodocência coadjuvada. *A Página da educação*, nº 98. Disponível online in <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=98&doc=8272&mid=2>

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.A. (2002) Políticas curriculares. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (37), 383-400. Disponível online in <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>

Pacheco, J. A. (2017). Currículo e gestão: perspectivas de integração em tempos de accountability. *Revista de Estudos Curriculares*, 8 (1). Disponível online in <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/54074/1/2017.%20Artigo%20Currículo%20e%20gest%C3%A3o.pdf>

Pacheco, J.A. (2018). Teorias curriculares: entre o estado e o sujeito. In Aguiar, M.A., Moreira, A.F. & Pacheco, J.A. (orgs), *Currículo, entre o comum e o singular* (pp. 63-84) [livro digital]. Goiânia- ANPAE- Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. ISBN: 85-87987-09-7

Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Paraskeva, J. M. (2000). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições ASA.
- Paraskeva, J. M. (2006). Desterritorialização da teoria curricular. *Papeles de trabajo sobre cultura, educación y desarrollo humano*, 2 (1), 1-34. Disponível online in <https://www.infanciacontemporanea.com/wp-content/uploads/2018/06/v2n1por.pdf>
- Paraskeva, J.M. & Süssekind, M. L. (2018). Contra a cegueira epistemológica nos rumos da teoria curricular itinerante. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 15 (3), 54-85.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, A. M. V. (2010). O “calcanhar de Aquiles” do Programa AEC: a articulação curricular. In *Debater o Currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas*. Atas do IX Colóquio sobre questões curriculares (pp. 221-231). V Colóquio Luso-Brasileiro. Disponível online in <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35058/2/86501.pdf>
- Pereira, F., Costa, N. & Neto-Mendes, A. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo – o papel do departamento curricular. In A. Costa et al (org). *Gestão curricular: percurso de investigação* (pp. 143-158). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, I. C. (2010). *O ensino de inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico: contextos e processos de integração curricular* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, M. R. S. (2014). *AEC: educação ou ocupação? – percepção de atores locais*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Pérez Gómez, Á. (1995). Compreender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. In J. Gimeno Sacristán & Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115-136). Madrid: Morata.
- Pestana, T. & Pacheco, J. A. (2013). Currículo-Sem-Tempo: A(Re)Construção da Educação de Infância. In *Nas Pegadas das Reformas Educativas- Atas do I Colóquio-Verdiano de Educação*. Praia: Edições Uni-CV. Disponível online in <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25075/1/Pestana%20%20Pacheco%202013%20%20Cabo%20Verde%20.pdf>
- Pinar, W. (1978): The Reconceptualisation of Curriculum Studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10 (3), 205-214. Disponível online in <http://dx.doi.org/10.1080/0022027780100303>

- Pinar, W. (2006). *The Synoptic Text today and Other Essays. Curriculum Development after Reconceptualization*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. (2007). *Que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Pinho, A. & Andrade, A. I. (2010). Sobre narrativas projectadas: vozes de professores num contexto de formação colaborativa. In FEUSP/ BIOGRAPH (orgs.), *Actas do IV CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica*. São Paulo: Universidade de São Paulo (CD-ROM).
- Pinho, A., Santos, L., Bastos, M., Gomes, S. & Sá, S. (2008). *Grupo de leituras do Projeto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação”* (ppt). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível online in <http://linguaseeducacao.web.ua.pt/inicial.html>
- Pinho, S. H. F. (2019). *Contributos da Análise da Comunidade CoTiques para a Supervisão de Investigação em Contexto Online: um estudo de caso* (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pink, D. (2010). *Drive: the surprising truth about what motivates us*. Londres: Penguin.
- Pinto, M. D. (2009). *Processo de Colaboração e Liderança em Comunidade de Prática Online: O Caso da @rca Comum, uma Comunidade Ibero-Americana de Profissionais de Educação de Infância* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Pinto, S. M. A (2012). *As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas* (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pires, R. (2016). *Desenvolvimento profissional docente num contexto de aprendizagem ao longo da vida: percepções em diferentes períodos da carreira* (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Pombo, O. (1993). A interdisciplinaridade como problema epistemológico e como exigência curricular. *Inovação*, 1 (2), 73-180.
- Pombo, O. (1994). Problemas e perspetivas da Interdisciplinaridade. *Revista de Educação*, 4, 3-11.
- Pombo, O. (2005). *Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso em investigação em Educação Matemática. *Quadrante*, 3 (1), 3 – 18.
- Ponte, J., Matos, J., Leal, L. C. & Canavarro, N. P. (1991). *Experimentação dos novos programas de Matemática: Um estudo de caso*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ponte, J. & Serrazina, L. (2003). Professores e formadores investigam a sua própria prática. O papel da colaboração, *Zetetiké*, 11.

Purkey, W. & Smith, M. (1982). Synthesis of research on effective schools. *Educational Leadership*, 40 (3), 64-69.

Prelhaz, A. R. C (da). (2017). *A articulação entre os professores titulares do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular- estudo de caso no Agrupamento de escolas S. João da Talha* (Dissertação de mestrado). Lisboa: ISCTE IUL- Instituto Universitário de Lisboa.

Q

Queiroga, L. (2015). *Avaliação do Desempenho Docente: Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores* (Tese de doutoramento). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

Ramos, C.C., Faria, F., Ramos, F. & Rodrigues, I. (2016). *A condição docente: contributos para uma reflexão*. Conselho Nacional de Educação. ISBN: 978-989-8841-04-9. Disponível online in http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RTAcondicaodocente.pdf

Rayo, O. G. & Álvarez, J. P. G. (2010). Diálogos entre la articulación curricular y la formación investigativa. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 8 (2), 85-99. ISSN: 1794-192X

Rebouças, S. B. (2017). *Integração curricular e currículo disciplinar: um diálogo possível, criativo e inovador*. Clube de Autores: Joinville/Santa Catarina. ISBN: 9788592350406

Ribeiro, A. C. R. (1992). *Desenvolvimento curricular* (3ª edição). Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, M. M. B. (2016). *Contributos do manual para a avaliação das aprendizagens dos alunos no 3.º ano do EB* (Dissertação de mestrado). Porto: ESE-Politécnico do Porto.

Richards, J. C. (2014). The Changing Face of Language Learning: Learning Beyond the Classroom. *RELC Journal*, 46(1), 1-18. Disponível online in <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/The-Changing-Face-of-Language-Learning-RELC.pdf>

Richards, J. C. & Farrell, T.S.C. (2014). *Professional Development for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of

- formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 116-126. doi:10.1016/j.tate.2010.07.008
- Rocha, A. (2013). *Dispersão da atividade docente. O poder do professor reflexivo crítico num contexto formativo colaborativo* (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Rodger, S. and Aplin, T. (2011) Good Practice Guide 5: Developing a community of practice (COP) to support curriculum reform. In *Al trabalho colaborativo (org.)*, *Building capacity among emerging occupational therapy academic leaders in curriculum renewal and evaluation at UQ and nationally*. Queensland: University of Queensland. Disponível online in <http://www.altrabalho colaborativo.edu.au/resource-building-capacity-among-emerging-occupational-therapy-academic-leaders-curriculum-renewal-a>
- Rodrigues, M. (2009). A organização do currículo integrado na prática pedagógica dos professores do 1.º ciclo de formação. *Revista Ibero-americana de estudos em educação*, 4 (1). Disponível online in <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/2700/2410>.
- Rodrigues, S. (2017). *Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais*. Comunicação apresentada no Encontro Regional Norte do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Disponível online in http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/aprendizagens_essenciais_consolidacao-articulacao.pdf
- Roldão, M. C. (do) (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (do) (1999b). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. C. (Coord.). (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C. (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.). *Melhorar a escola. Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 131-140). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade católica Portuguesa / Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME). Disponível online in <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14705/1/Desenvolvimento%20>

do%20curr%C3%ADculo%20e%20melhoria%20de%20processos%20e%20resultados.PDF

- Roldão, M. C. (2017). Da necessidade de aprofundar o debate sobre currículo e avaliação. In M. A. Flores, *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: contributos para aprofundar um debate* (pp.7-22). Santo Tirso: De Facto Editores
- Roldão, M. C. (do). (2018). Pressupostos conceituais da articulação curricular. In J. M. Alves e M. C. Roldão (orgs.), *Articulação curricular. O que é? Como se faz?* (pp. 11-16). Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores, 27. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão. ISBN: 978-989-8151-51-3.
- Rolkouski, E. & Feliciano, M.(2017). Entre o currículo prescrito e o currículo em ação: como professoras do 3.º ano justificam as diferenças em sua prática docente? *ActaScientiae*, 19 (6), 870-888. Disponível online in <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/viewFile/3159/2712>
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: the social organisation of schools*. New York: Suny Press.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D., & Archer, W. (2001a). Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. *The Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN)*, 5 (2).
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D., & Archer, W. (2001b). Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14 (3), 51-70
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D., & Archer, W. (2001c). Methodological Issues in the Content Analysis of Computer Conference Transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education (IJAIED)*, 12, 8-22. Disponível online in <http://telearn.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/73/19/PDF/rourke01.pdf>

S

- Sá-Chaves, I. (2007). Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais (2.ª edição). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristán, J. G. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristán, J. G. (2001). *Educar e convivir en la cultura global - las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Sacristán, J. G. (2017). *O Currículo. Uma Reflexão sobre a Prática* (3ª Edição). São Paulo: Penso. ISBN: 9788584290956
- Saint-Exupéry, A. de (1996). *Citadela* (R. Belo trad.) (4ª edição). Barcarena: Editorial Presença.

- Sancho, L. (2010). *O trabalho colaborativo e as práticas curriculares na articulação vertical do currículo de Matemática do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Faro: Universidade do Algarve.
- 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* (Dissertação de mestrado). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Santos, I. & Carvalho, A. (2017). Formação e monitorização: duas etapas no desenvolvimento profissional docente. *Educação & Realidade*, 42 (1), 323-344. ISSN 0100-3143. doi: 10.1590/2175-623655298
- Santos, J., Silva (da), R. & Morgado, J. C. (2016). Nova agenda da educação 2030. Currículo e desenvolvimento: desafios e implicações para o ensino superior. In *Currículo, Escola, Ensino Superior e Espaços não Escolares. Atas do XII Colóquio sobre Questões Curriculares / VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo / II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares* (pp. 167-176. Recife: ANPAE.
- Santos, L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e Didáctica do Plurilinguismo* (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível online in <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1468/1/2008000918.pdf>
- Santos, M. P. S. (2002). *Um olhar sobre o conceito de 'Comunidades de Prática'*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências. Disponível online in http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/Santos_CdP_2002.pdf
- Santos (dos), R. M. N. (2012). *Pontes entre nós. A articulação docente no 1.º CEB- um contributo para a aprendizagem* (Dissertação de mestrado). Porto: Universidade Lusófona do Porto.
- Saraiva, M., & Ponte, P. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Revista Quadrante*, 12(2), 25-52.
- Sari, E. R. (2012). Online Learning Community: a case study of teacher professional development in Indonesia. *Intercultural Education*, 23 (1), 63-72.
- Schwab, J. (1969). The practical: a language for curriculum. *School Review*, 78, 1-23.
- Seabra F. (2015). Empréstimo de Políticas Curriculares em Portugal – 2011-2014. In J. C. Morgado, G. Lunardi, A. F. Moreira & J. A. Pacheco (orgs.), *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros* (pp. 79-90). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Serrat, O. (2008). *Building Communities of Practice*. Disponível online in <http://adb.org/sites/default/files/pub/2008/building-communities-practice.pdf>
- Shuayb, M. & O'Donnell, S. (2008). *Aims and values in primary education: England and other countries*. Research survey 1/2. National foundation for educational research. Cambridge: Cambridge University.
- Silva, C. C. M. (2017). *inglês curricular e trabalho colaborativo no 1º Ciclo do Ensino Básico: Relato de uma experiência em contexto de Estágio Pedagógico* (Dissertação de mestrado). Porto: Politécnico do Porto.
- Silva (da), L.M. (2010). *Desenvolvimento profissional docente nos espaços e tempos do trabalho colaborativo* (Dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva (da), L.M. (2016). *Colaborar para uma educação plural em línguas: que possibilidades em contexto escolar português?* (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, M. (2007). A relação “saber científico” e “experiência” na profissão docente. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 19, 107-112. Disponível online in <https://run.unl.pt/handle/10362/8149>
- Silva (da). T.T. (2000). *Teorias do Currículo – uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Silva (da). T.T. (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3.ª edição). Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Simão, A. M. V., Caetano, A. P. & Flores, M. A. (2005). Contextos e processos de mudança dos Professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade*, 26 (90), 173-188. Disponível online in <http://www.cedes.unicamp.br>
- Silveira, C. & Sousa, F. (2018). *Concepções de professores sobre currículo e cultura*. Comunicação apresentada ao III Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Profissional Docente/ III Congresso Internacional sobre Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. Disponível online in https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4697/1/Curitiba_79777.pdf
- Soares A. (2007). A cooperação é possível. In Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, *Revista Noesis*, 71, 34-37.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Sousa (de), A. (2011). *Trabalho colaborativo entre professores em torno do desenvolvimento do sentido do número* (Dissertação de mestrado). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sousa, F., Alonso, L. & Roldão, M. C. (orgs.) (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Almedina.
- Sousa, M. J. & Batista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor- Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Souza-Silva, J. C. (2009). Condições e desafios ao surgimento de comunidades de prática em organizações. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 49 (2), 176-189. Disponível online in <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155113815005> ISSN 0034-7590
- Sparks, D. & Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development and National Staff Development Council.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. In W. R., Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 234-250). New York: Macmillan Publishing.
- Stake, R. (2010). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Measuring in reinterpreting recontextualization. In A. Verger, M. Novelli & H. K. Altinyelken (eds.), *Global Education Policy and International Development* (pp. 269-278). London: Continuum.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum* (2.^a edição). Madrid: Ediciones Morata.
- 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. Contributos para a Concretização de Objectivos, Metodologias, Materiais*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Strömbergsson, S., Holm, K, Lohmander, A & Östberg, P. (2019). Towards an Integrated Curriculum in a Speech and Language Pathology Education Programme: Development and Constituents' Initial Responses. *Folia Phoniátrica et Logopaedica*. doi: 10.1159/000497609

T

- Taba, H. (1983). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. London: The Falmer Press.

- Thurler, M. G., & Perrenoud, P. (2005). Cooperação entre docentes: a formação inicial deve- ela avançar as práticas? *Recherche et formation*, 49, (pp. 91–105). Disponível online in http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_13.pdf
- Tomaz, A.C.T.V.L.F. (2007). *Supervisão Curricular e Cidadania: novos desafios à formação de professores* (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Trabona, K., Taylor, M., Klein, E. & Rahman, Z. (2019) Collaborative professional learning: cultivating science teacher leaders through vertical communities of practice *Professional Development in Education* 45 (1). 1-16. doi: 10.1080/19415257.2019.1591482
- Trindade, R. (coord.) (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação* (A. Rodrigues-Lopes, trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Illinois: University of Chicago Press.

U

- UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) (2016a). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos*. Disponível online in http://www.unesco.org/new/pt/brasil/this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/
- UNESCO [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura]. (2016b). *Glossário de terminologia curricular*. Traduzido do inglês por Rita Brossard a partir do documento original Glossary of curriculum terminology. Disponível online in http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-glossary-curriculum_por.pdf

V

- Vala, J. (1990). Análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101- 128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17 – 40. Disponível online in <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>.
- Varela, B. L. (2013). *O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências*. Coleção Aula Magna Vol. 1. Praia: Universidade de Cabo Verde. ISBN 978-989-97833-2-4
- Vasconcelos, A.S.L. (2009). *A supervisão colaborativa no ensino do inglês no 1.º CEB* (dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Vaz, M. C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on professional learning communities: What we Know?. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira. Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2002). Learner autonomy and teacher development: a brief introduction to GT-PA as a learning community. In Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I. & Paiva, M. (orgs.). *Pedagogy for autonomy and english learning* (Proceedings of the 1st Conference of the Working Group- Pedagogy for Autonomy) 1, 13-24. Braga: Universidade do Minho. ISBN 972-8746-05-9
- Vieira, F. (2009). Enhancing pedagogy for autonomy through learning communities: making dream come true? *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3 (3), 269-282.
- Vieira, F. & Fernandes, I. S. (2009). O GT-PA: imagens com história. In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Silva & M. C. Melo (orgs.), *Pedagogia para a autonomia- reconstruir a esperança na educação* (pp. 259-272). Braga: Universidade do Minho.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora.

W

Weber, R. (1990). *Basic Content Analysis*. London: Sage.

Wenger E. (2008). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity* (18ª edição). Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott R. & Snyder W.M. (2002), *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Wheeler, D. K. (1967). *Curriculum Process*. London: University of London Press

Wright, A. (1995). *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.

Wyse, D, Hayward, L, Livingston, K. & Higgins, S. (2016) Knowledge across the curriculum. *The Curriculum Journal*, 27 (3), 295-297. doi: 10.1080/09585176.2016.1207417

Y

Yin, R. (2014). *Case Study Research. Design and Methods* (5ª edição). United States of America: Sage Publications, Inc.

Young, M. (2010). *Currículo e conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Young, M. (2014). Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 44 (151), 190-202. Disponível online in <https://dx.doi.org/10.1590/198053142851>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

Assembleia da República (2017). *Resolução n.º 68*, de 24 de abril. Diário da República, I série, n.º 80.

- DGE (2016). Ofício-Circular 3210. *Recomendações no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)*.
- ME [Ministério da Educação] (1986). Lei n.º 46/86- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 14 de outubro. Diário da República, I série, n.º 237/1986.
- ME (1989). *Decreto-Lei n.º 286/89*, de 29 de agosto. Diário da República, I série, n.º 198.
- ME (1996). *Despacho n.º 60/SEEI/96*, de 19 de novembro. Diário da República- II série, n.º 268.
- ME (1997). *Despacho Normativo n.º 27/97*, de 2 de Junho. Diário da República n.º 126, série I-B.
- ME (1989). *Decreto-Lei n.º 43/89*, de 3 de fevereiro. Diário da República II série, n.º 29.
- ME (1999). *Decreto Regulamentar n.º 10/99*, de 21 de Julho. Diário da República, série I-B, n.º 168.
- ME (2001). *Decreto-Lei n.º 6/2001*, de 18 de janeiro. Diário da República, série I-A, n.º 15.
- ME (2003). *Despacho 13313/2003*, de 8 de julho. Diário da República-II série A n.º 155
- ME (2005). *Despacho n.º 14753/2005*, de 26 de março. Diário da República-II série, n.º127.
- ME (2005). *Despacho n.º 21440/2005*, de 12 de outubro. Diário da República-II série, n.º196.
- ME (2006). *Despacho n.º 12591/2006*, de 16 de junho. Diário da República-II série, n.º 115.
- ME (2008). *Despacho n.º 14460/2008*, de 26 de maio. Diário da República-II série, n.º 100.
- ME (2008). *Decreto-Lei n.º 75/2008*, de 22 de abril. Diário da República, I série, n.º 79.
- ME. (2009). *Decreto-Lei n.º 212/2009*, de 3 de setembro. Diário da República-I série, n.º 171.
- ME (2011). *Despacho n.º 8683/2011*, de 28 de junho. Diário da República- II série, n.º 122.
- MEC [Ministério da Educação e Ciência] (2012). *Decreto-Lei n.º 137/2012*, de 2 de julho. Diário da República, I série, n.º 126.
- MEC (2012). *Decreto-Lei n.º 139/2012*, de 5 de julho. Diário da República- I série, n.º 129.
- MEC (2013). *Decreto-Lei n.º 91/2013*, de 10 de julho. Diário da República I série, n.º 131.

- MEC (2013). *Despacho n.º 9265-B/2013*, de 15 de julho. Diário da República- II série, suplemento, n.º 134.
- MEC (2013). *Despacho Normativo n.º 7/2013*, de 11 de junho. Diário da República- II série, n.º 111.
- MEC (2013). *Despacho Normativo n.º 7A/2013*, de 10 de julho. Diário da República - II série, n.º 131.
- MEC (2014). *Despacho Normativo n.º 6/2014*, de 26 de maio. Diário da República- II série, n.º 100.
- MEC (2014). *Decreto-Lei n.º 22/2014*, de 11 de fevereiro. Diário da República - I série, n.º 29.
- MEC (2014). *Decreto-Lei n.º 176/2014*, de 12 de dezembro. Diário da República- I série, n.º 240.
- MEC (2014). *Portaria n.º 260-A/2014*, de 15 de dezembro. Diário da República- I série, n.º 241.
- MEC (2015). *Despacho n.º 151/2015*, de 7 de janeiro. Diário da República- II série, n.º 4.
- MEC (2015). *Despacho normativo n.º 10-A/2015*, de 19 de junho. Diário da República- II série, n.º 118.
- MEC (2015). *Decreto-Lei n.º 169/2015*, de 24 de agosto. Diário da República- I série, n.º 164.
- MEC (2015). *Despacho N.º 9442/2015*, de 19 de agosto. Diário da República- II série, n.º 161.
- ME (2017). *Despacho 3721/2017*, de 3 de maio. Diário da República- II série, n.º 85.
- ME (2017). *Portaria n.º 197/2017*, de 23 de junho. Diário da República- I série, n.º 120.
- ME (2017). *Despacho n.º 5908/2017*, de 5 de julho. Diário da República, II série, n.º 128/2017.
- ME (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018*, de 6 de julho. Diário da República, I série, n.º 129/2018.
- ME (2018). *Decreto-lei 55/2018*, de 6 de julho. Diário da República, I série, n.º 129/2018.
- ME (2019). *Despacho n.º 779/2019*, de 18 de janeiro. Diário da República, 2.ª série, n.º 13.
- MEC/Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.º 2/2012. Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário*, de 7 de março. Diário da República, II série, n.º 48.
- MEC/Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.º 4/2013 sobre o “Projeto de decreto -lei que procede à primeira alteração ao Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de julho”*, de 12 de julho. Diário da República, II série, n.º 133.

- MEC/Conselho Nacional de Educação (2014). *Parecer n.º 2/2014. Parecer sobre a “Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1.º ciclo do Ensino Básico”*, de 28 de janeiro. Diário da República, II série, n.º 19.
- ME/Conselho Nacional de Educação (2016). *Parecer 5/2016 sobre a “Organização da escola e promoção do sucesso escolar”*, de 18 de novembro. Diário da República, II série, n.º 222.
- ME/Conselho Nacional de Educação (2017). *Parecer n.º 4/2017 sobre “Perfil dos Alunos para o Século XXI”*, de 30 de maio. Diário da República, II série, n.º 104.
- ME/Conselho Nacional de Educação (2018). *Parecer n.º 11/2018 sobre o currículo dos ensinos básico e secundário*, de 28 de maio. Diário da República, II série, n.º 102.
- ME/DEB [Departamento do Ensino Básico]. (1997). *Circular 2.7.97: “Aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo*.
- Presidência do Conselho de Ministros (2019). *Decreto-Lei n.º 21/2019*, de 30 de janeiro. Diário da República, I série, n.º 21.

ANEXOS

Anexos apresentados em CD-ROM

Lista de anexos

Anexo 1- Esquema global do estudo

Anexo 2- Relação entre os instrumentos de recolha de dados e as questões de investigação

Anexo 3- Questionário 1 (aplicado aos professores de inglês)

Anexo 4- Grelha de objetivos (Questionário 1)

Anexo 5- Questionário 2 (aplicado aos professores titulares de turma)

Anexo 6- Grelha de objetivos (Questionário 2)

Anexo 7- Pedido de aplicação (Questionário2)

Anexo 8- Esclarecimento sobre a aplicação (Questionário 2)

Anexo 9- Modelo de plano de aula

Anexo 10- Guião de entrevistas

Anexo 11- Tabelas de codificação (questionários, reflexão de aulas e entrevistas)

Anexo 12- Categorias (questionários, reflexão de aulas e entrevistas)

Anexo 13- Reflexões individuais dos professores de inglês relativas às aulas observadas

Anexo 14- Transcrição das entrevistas

Anexo 15- Tabelas de codificação (documentos elaborados pelos professores de inglês nos workshops e notas de campo)

Anexo 16- Notas de campo das aulas assistidas

Anexo 17- Notas de campo do 1.º workshop

Anexo 18- Notas de campo do 2.º workshop

Anexo 19- Documentos produzidos pelos professores durante o 1.º workshop

19.1. Pirâmides- exemplo

19.2. Pirâmide das minhas prioridades profissionais

19.3. Pirâmide das prioridades do grupo

19.4. Reorganização dos temas da planificação concelhia

Anexo 20- Documentos produzidos pelos professores de inglês após o 1.º workshop

20.1. Planificação concelhia

Anexo 21- Documentos produzidos pelos professores de inglês durante o 2.º workshop

21.1. “Gostaria de.../posso ajudar a/em” (assistência de aulas entre colegas)- exemplo

21.2. “Gostaria de...” - registos dos professores

21.3. “Posso ajudar a/em...”- registos dos professores

Anexo 22- Documentos entregues aos professores de inglês

22.1. Linhas de ação 2012/2013

22.2. Carta entregue aos professores de inglês

22.3. E-mails relativos aos textos de apoio

Anexo 23- Quadro-resumo da formação, experiência e horário dos professores de inglês

Anexo 24- Autorização da autarquia

Anexo 25- Autorização da CNPD

Anexo 26- Autorização da DGE

Anexo 27- Consentimento informado

RIA – Repositório Institucional da Universidade de Aveiro

<http://ria.ua.pt>

Os anexos encontram-se disponíveis para consulta através do CD-ROM.

Para consultar o CD-ROM deve dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca da UA.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro