



Associação Portuguesa de Professores de Inglês

Programa de generalização do ensino do Inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico

**Relatório final de acompanhamento
2007/2008**

O presente relatório surge na sequência das visitas de acompanhamento realizadas no 1º e 3º períodos, e reflecte a apreciação dos observadores da APPI presentes nessas visitas. Paralelamente, analisa e avalia o segundo ano de implementação das AEC e o terceiro do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º CEB.

A APPI continua a considerar as visitas de acompanhamento um dispositivo essencial no acompanhamento do Programa de Generalização das AEC, pela partilha de problemas e soluções, dificuldades e sucessos, desmotivações e entusiasmos, em suma, pela informação disponível para análise e avaliação, que tem permitido sucessivas melhorias no processo de implementação, tentando que as AEC se tornem num efectivo enriquecimento do currículo dos alunos do 1º CEB.

VISITAS DE ACOMPANHAMENTO

Das 80 visitas efectuadas com a observação da actividade de Inglês, a APPI esteve presente em 79, que envolveram 45 peritos, 31 dos quais já tinham feito visitas de acompanhamento nos anos anteriores, como se comprova no quadro seguinte.

DRE	2005/06	2006/07	2007/08
DREN	5	10	15
DREC	4	5	7
DRELVT	5	5	10
DREA	4	7	7
DREAlg	1	4	6
Total	19	31	45

O aumento do número de peritos resultou de um maior número de visitas, numa maior dispersão geográfica e da sobreposição de datas das mesmas em cada DRE, por comparação com o ano anterior. Dá-se como exemplo o caso da DRELVT, onde, na mesma semana, 7 das 10 mesas-redondas se realizaram no mesmo dia, o que obrigou à necessidade de haver novos peritos para a mesma zona, ou o facto de, por exemplo, das 18 visitas realizadas na área de influência da DREN, 14 terem tido a

observação da actividade e a mesa-redonda em dias separados, resultando na duplicação de deslocações dos peritos.

Todos os peritos são sócios da APPI e fazem as visitas por entenderem que podem colaborar num melhor ensino e aprendizagem da língua inglesa. No entanto, e tendo em conta que:

- quase todos são professores que trabalham a tempo inteiro nas escolas;
- o seu horário é cada vez mais intenso;
- muitas vezes têm que permutar as suas aulas, acarretando horas de mais trabalho;
- a Avaliação de Desempenho que se avizinha levará, necessariamente, a menor disponibilidade para fazer o acompanhamento;
- muitos dos peritos percorrem grandes distâncias, implicando despesas que só muitos meses depois são pagas;

entende a APPI que alguns destes constrangimentos podem ser minorados no próximo ano lectivo.

Assim, propõe-se que:

- as visitas de acompanhamento, que são marcadas, regra geral, pelas EAE de cada DRE, sejam articuladas pelas respectivas DREs, antes do calendário ser enviado às Associações representadas na CAP, evitando uma sobreposição excessiva;
- sempre que possível, haja um maior equilíbrio na distribuição das observações das diferentes actividades e das mesas-redondas, de forma a minorar as deslocações dos peritos;
- o calendário das visitas de acompanhamento contemple logo as duas rondas de visitas; ou, quando tal não seja possível, que a marcação da 2ª ronda seja feita directamente entre as EAE e os peritos, com conhecimento às DRE e Associações, o que evita a duplicação de trabalho em termos de contactos e permite aos peritos antecipar a organização do seu trabalho;
- a alteração de datas de observações e mesas-redondas seja feita atempadamente, de modo a permitir que o perito possa reorganizar o seu trabalho.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Observação de aulas

A observação de aulas, seguida de uma pequena reflexão crítica e formativa, continua a revelar-se imprescindível para a análise do contexto pedagógico.

Comparativamente aos anos anteriores, continuou a observar-se uma melhoria na prática pedagógica, nomeadamente nas situações em que houve continuidade da entidade promotora e/ou do professor no Programa de Generalização. O facto de alguns dos professores já terem tido formação (curso DGIDC *online* e/ou frequência de outros cursos de formação presenciais) no ensino do Inglês para esta faixa etária veio colmatar muitas das falhas em relação às metodologias utilizadas e à articulação curricular.

Da observação dos peritos da APPI, elenca-se, como aspectos positivos, em termos metodológicos e relacionais:

- o aumento do uso da língua inglesa por parte de muitos professores, tanto na linguagem de sala de aula como na interacção com os alunos;
- o estímulo ao uso do Inglês, por parte dos alunos, criando verdadeiros momentos de interacção que permitem a aprendizagem da língua de uma forma natural, contrastando com a exploração de listas de vocabulário como único objectivo da aprendizagem, verificada nos anos anteriores;
- a diversificação de actividades e estratégias;
- a inclusão de estratégias de aprendizagem e actividades com recurso ao lúdico e apelando à criatividade dos alunos;
- a alteração de procedimentos relativos à avaliação, revelando uma maior proximidade às propostas sugeridas nas Orientações Programáticas;
- a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa;
- a boa relação pedagógica;
- a adequada gestão de sala de aula.

Simultaneamente, constatou-se uma aceitação quase generalizada das AEC, traduzida num esforço de articulação, mais evidenciado ao nível da articulação horizontal (professor de Inglês \leftrightarrow professor titular) do que da articulação vertical (professor de Inglês \leftrightarrow Departamento de Línguas do Agrupamento/professores de Inglês do 2º Ciclo) e numa maior integração dos professores das AEC na comunidade escolar.

Apesar do que foi atrás referido e, em parte, devido à pulverização de horários, motivada pela sobreposição das aulas nas diferentes escolas dos agrupamentos e pelo aumento da oferta do Inglês no 1º e 2º anos de escolaridade, que conduziu à contratação de mais professores, nalgumas visitas a observação efectuada ainda demonstrou diversas fragilidades, das quais se destacaram:

- a insegurança na tomada de decisões pedagógicas e na elaboração de materiais;
- a falta de apoio pedagógico por parte da Entidade Promotora/Entidade Parceira;
- a inexistência de articulação com o professor titular e/ou com o Departamento de Línguas do Agrupamento;
- a falta de integração do Inglês e das outras Actividades de Enriquecimento no Projecto Curricular da Turma e da Escola.

A acrescentar ao exposto e, apesar de quase todos os professores referirem terem conhecimento das Orientações Programáticas, nem todos revelaram no seu trabalho a assimilação das mesmas. Das aulas observadas, ainda se verificaram casos em que:

- as aulas foram conduzidas na Língua Materna, com pouco recurso à língua inglesa, mesmo no uso da linguagem de sala de aula;
- não foram utilizadas estratégias de ensino/aprendizagem com recurso ao lúdico e a actividades criativas;
- as metodologias foram inadequadas ao nível de ensino e à faixa etária;
- houve a preocupação de fazer testes para avaliar/classificar, testes demasiado formais, baseados na sistematização gramatical, o que constitui um procedimento não aconselhável.

Salienta-se, no entanto, que a responsabilidade não cabe exclusivamente aos professores; estas situações são, regra geral, motivadas pela falta de apoio por parte da Entidade Promotora /Entidade Parceira que tem a seu cargo a colocação dos respectivos professores, não se preocupando com a sua preparação pedagógica e não prevendo quaisquer mecanismos de formação para os mesmos.

Questionário ao professor de Inglês

Este instrumento de acompanhamento proporcionou a recolha de dados que proporcionam uma perspectiva das condições físicas e pedagógicas da implementação do Programa; estimulou o diálogo com a comunidade educativa, aquando da realização da mesa-redonda e permitiu apontar percursos/soluções para o sucesso das AEC

Evidencia-se, de seguida, algumas dificuldades nomeadas pelos professores de Inglês observados, que constituem constrangimentos associados à operacionalização do Programa:

- turmas demasiado grandes; os professores consideram extremamente difícil trabalhar com mais de 20 alunos por turma;
- muitas turmas integram alunos dos 3º e 4º anos, sendo que os alunos do 4º ano já tiveram Inglês no ano anterior, dificultando a gestão dos 45 minutos de aula; esta situação é agravada pelo facto de, nalguns destes casos, o professor ter que trabalhar com 2 manuais em simultâneo;
- turma constituída por alunos do 2º ano e do 3º ano;
- turmas constituídas por alunos dos 4 anos de escolaridade;
- espaços inadequados para a realização da actividade;
- falta de articulação de actividades e de planificação conjunta com a professora titular;
- falta de tempo para reunião com os outros professores (titular e de Inglês);
- falta de materiais consumíveis (papel, cartolinas, lápis de cor, ...);
- muitas turmas com casos de indisciplina;
- a assiduidade irregular dos alunos, que releva do carácter opcional das AEC;
- pouco tempo (15min) para percorrer a distância entre as escolas onde os professores trabalham.

Mesa-Redonda

Como estratégia de intervenção, a mesa-redonda continua a ser um dos pontos fortes das visitas de acompanhamento do Programa. Verifica-se, na generalidade dos casos, a presença de todos os intervenientes nesta reunião. É aqui que, frequentemente, todos os implicados no processo se reúnem pela primeira vez e debatem a implementação do Programa nas suas escolas. É também através desta reunião que os professores/Agrupamentos/Entidades Promotoras/pais/encarregados de educação verificam e corroboram a necessidade urgente de uma maior articulação curricular horizontal e vertical.

Nas mesas-redondas houve a preocupação de avaliar a implementação do Programa e foram aventadas hipóteses de solução de alguns obstáculos à sua execução que levaram, na generalidade dos casos, à consecutiva alteração de procedimentos. Foi também constatado, na maior parte das situações, uma vontade política, social e pedagógica de

articulação e interacção entre os vários intervenientes no processo, que se traduziu numa conjugação de sinergias e num compromisso assumido por todos, no sentido de superar as fragilidades detectadas.

A contestação e/ou demissão em relação à execução do Programa, quer por parte do professor titular, quer por parte do Agrupamento, esbateu-se, em relação aos anos anteriores, mas a forma como os diferentes intervenientes vêem as AEC ainda revela as assimetrias na sua implementação. Há casos em que os Coordenadores de Departamento não se fazem representar nas mesas-redondas, evidenciando a ainda débil articulação vertical, ou onde o representante da Entidade Promotora denota uma preocupação de cariz meramente administrativa na implementação das AEC.

A observação da aula e o preenchimento do questionário, anteriores à mesa-redonda, tiveram reflexo no tipo de intervenção e recomendações lançadas durante a mesma, tornando mais profunda e mais rica a discussão, essencialmente no que respeita aos aspectos dinâmicos.

Muitos professores mencionaram a relação interactiva que se estabeleceu entre docentes de Inglês e professores titulares, bem como com os pais/encarregados de educação, propiciando a integração do docente das AEC na comunidade escolar e revelando uma crescente valorização das mesmas, mas continuaram a ser referidas situações de falta de articulação pedagógica entre professores titulares e professores das AEC ou de difícil (por vezes inexistente) relacionamento entre ambos.

Um dos assuntos que foi alvo de alguma controvérsia diz respeito à adopção de manual para a actividade de Inglês. A adopção de manual permite dar coerência ao processo de ensino/aprendizagem delineado pela Entidade Promotora/Entidade Parceira e uma melhor articulação e coordenação das actividades lectivas nas escolas e turmas de Inglês sob a alçada da respectiva entidade. Em alternativa às fotocópias, o livro tem a vantagem de ser mais duradouro e muito mais apelativo, motiva as crianças para a aprendizagem e permite que os/as encarregados/as de educação acompanhem o seu progresso de forma mais concreta. Paralelamente, oferece alguma garantia de abordagem metodológica adequada a esta faixa etária àqueles professores que não têm qualquer apoio e preparação pedagógica. A controvérsia não residiu tanto na adopção do manual, mas na compra do mesmo pelos alunos. A Educação Básica é gratuita e as Entidades Promotoras/Parceiras é que têm que suportar o custo do mesmo, uma vez que

o financiamento por parte do Ministério da Educação (ME) prevê a compra de materiais para a concretização das actividades.

Se houve alterações na prática pedagógica e nalguns aspectos dinâmicos do Programa, o mesmo não se poderá dizer em relação a aspectos estruturais e organizacionais que carecem de novos procedimentos. São de referir:

- a subcontratação de empresas/escolas de línguas por parte da Entidade Promotora, o que implicou a multiplicação dos intervenientes e criou situações de pouco controlo no desenvolvimento do Programa, nomeadamente na forma como a verba atribuída foi distribuída;
- a posição de algumas escolas de línguas enquanto parceiras da Entidade Promotora, tendo-se verificado, muitas vezes, a prevalência da orientação dos professores em função dos métodos de ensino vigentes nestas escolas, com planificações próprias, à margem das Orientações Programáticas;
- a concentração do horário das AEC (actividades, em grande parte das escolas, num período de 2 horas diárias, entre as 15h30 e as 17h30), que provocou, na generalidade dos Agrupamentos, horários reduzidos para cada actividade;
- a mobilidade dos professores, que ao longo do ano lectivo abandonaram o Programa para aceitarem colocações cíclicas, justificada pelo escasso número de horas de contratação, pelo baixo pagamento e pela não vinculação ao ME. Tal permitiu que houvesse turmas que conheceram três professores na mesma actividade ou que ficassem sem professor na fase final do ano lectivo, criando problemas de estabilidade ao nível de atitudes e comportamentos menos adequados por parte dos alunos e impedindo o desejável desenvolvimento de competências no domínio cognitivo e sócio-afectivo;
- o arranque tardio de algumas actividades por falta de professores;
- a falta de auxiliares de acção educativa de apoio às escolas e aos alunos durante o horário das AEC;
- a utilização de espaços inadequados à prática das actividades.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Formação presencial

Apesar de se ter verificado que a maioria dos professores detinha as habilitações definidas no Despacho 12 591/2006, ainda foi evidente a falta de formação pedagógica de muitos para trabalharem com esta faixa etária, comprovada na observação das aulas de Inglês. Há professores que não têm a percepção das dificuldades dos alunos relativamente à produção escrita, recorrendo desde cedo à palavra escrita, em detrimento das actividades de compreensão e produção oral; usam muitas vezes estratégias/actividades mais próximas do 2º Ciclo; não diversificam as formas sociais de trabalho, porque privilegiam o trabalho individual ou o trabalho de turma centrado no professor; e não apelam às experiências de aprendizagem enunciadas nas Orientações Programáticas.

Se continuou a existir, por parte de algumas Entidades Promotoras, ou das empresas subcontratadas, falta de apoio e acompanhamento pedagógico dos professores que recrutou, também foi notória a vontade e a decisão de outras na dinamização de momentos de formação para os seus professores. Voltamos a nomear a Câmara Municipal de Matosinhos que estabeleceu um protocolo com a APPI para a realização de acções de formação para os professores do seu concelho no início do ano lectivo e, também, para o acompanhamento/supervisão da prática lectiva, nomeadamente, sessões informativas/formativas em grande grupo, pequeno grupo e individualmente, bem como observações de aulas em todos os agrupamentos do concelho, seguidas de reflexão sobre a mesma. Refira-se, de novo, o exemplo da Câmara Municipal do Porto e da Câmara Municipal de Coimbra que celebraram e mantêm contratos de parceria com as respectivas Faculdades de Letras que, para além do recrutamento dos professores, procedem ao apoio sistemático dos mesmos, tanto ao nível da planificação da prática pedagógica como ao nível da formação, com a criação, ao longo do ano, de espaços de formação para a valorização profissional dos seus professores.

Paralelamente, têm vindo a ser promovidos pelas entidades promotoras, e também já por parte de alguns agrupamentos, encontros de divulgação de boas práticas das AEC ou jornadas de formação, normalmente com um dia de duração.

Formação *online*

Sendo a formação uma das vertentes de acompanhamento implicadas nas competências atribuídas à estrutura central (CAP), foram implementados pela DGIDC, com a colaboração directa da APPI, duas edições distintas de formação a distância para professores de Inglês.

Assim, no ano lectivo de 2007/2008, foram realizados dois cursos de formação *online*: “**Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico - 1º e 2º anos**” e “**Gestão Curricular do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**” - 3º e 4º anos.

A realização destes dois cursos compreendeu a organização de **25** turmas, distribuídas do seguinte modo:

DRE	1º e 2º anos	3º e 4º anos	Total
DREN	3	5	8
DREC	4	4	8
DRELVT	2	2	4
DREA	1	1	2
DREAlg	1	2	3
Total	11	14	25

A avaliação destes dispositivos de formação, bem como de propostas de trabalho futuro constam do ANEXO 1 deste Relatório.

É fundamental que, aproveitando e mantendo os cursos de formação *online*, se alargue o número de turmas de formação que abrangem o 1º e 2º anos, e se caminhe para uma formação focalizada em trabalho mais específico e em contexto local, direccionada aos reais problemas dos docentes.

RECOMENDAÇÕES

A partir da informação adquirida, com base nas boas práticas conhecidas e nas lacunas e insuficiências ainda verificadas, enuncia-se algumas recomendações, muitas delas já elencadas em relatórios anteriores, na perspectiva de que possam contribuir para uma implementação mais eficaz das AEC.

1. Ao Ministério da Educação

Três anos decorridos sobre a introdução do ensino do Inglês no 1º CEB no ensino público, de frequência facultativa e com carácter extra-curricular, com o qual a APPI não concorda e tem feito saber ao ME, de forma recorrente desde o início do Programa, cabe à APPI continuar a insistir na urgência da introdução do Inglês no currículo do 1º CEB, com uma iniciação obrigatória desde o 1º ano, uma vez que o ME entendeu estender a oferta obrigatória ao primeiros anos de escolaridade. Os alunos estão altamente motivados para a aprendizagem do Inglês e todos os intervenientes no Programa de Generalização verbalizaram, nas visitas de acompanhamento, que o Inglês deveria ser curricular e reforçaram a importância da sua aprendizagem desde o início do 1º Ciclo. A continuidade do carácter facultativo da sua aprendizagem implicará o surgimento de enormes discrepâncias de aprendizagem na entrada para o 2º Ciclo, que, necessariamente, levantarão dificuldades na gestão do programa de Inglês neste ciclo de ensino. **Se não houver uma eficiente articulação na planificação e concretização da actividade ao longo dos quatro anos de escolaridade, corre-se o risco de, em vez de potenciar o gosto pela aprendizagem de uma língua estrangeira, esta se tornar desmotivadora e geradora de insucesso à entrada do 2º Ciclo.**

Na sequência do que atrás foi referido, a APPI considera pertinente e urgente a alteração do programa de Inglês do 2º Ciclo, dado que, no ano lectivo 2008/2009, uma percentagem elevada de alunos já terá frequentado pelo menos dois anos de Inglês (3º e 4º anos). Embora essa modificação só faça sentido após a obrigatoriedade de frequência da actividade, o mesmo precisa de ser alterado para se ajustar às aprendizagens realizadas no 1º Ciclo.

No sentido de tornar mais eficaz o acompanhamento do Programa das AEC, propõe-se a concepção de um modelo de acompanhamento ajustado à realidade actual do desenvolvimento das AEC. Esse modelo deverá procurar ter uma intervenção mais local e contínua, centrando-se na qualidade da componente pedagógica e direccionado para as reais necessidades específicas dos professores.

2. À Entidade Promotora

A preocupação crescente, por parte de muitas Entidades Promotoras, de oferecerem melhores condições de trabalho aos professores das AEC, não tem evitado a

precariedade do trabalho destes professores, que impede a fidelização dos mesmos a estas actividades. É necessário e urgente que se desenvolvam mecanismos de fixação dos professores, no sentido de evitar a situação de mobilidade, pelo menos numa fase tardia do ano lectivo, que gera a impossibilidade de substituição dos mesmos. Seguem alguns exemplos de aspectos organizacionais implementados com sucesso:

- o vínculo dos docentes AEC através de um contrato;
- a rigorosa verificação e controlo das habilitações académicas e profissionais dos professores contratados;
- a preocupação em dar continuidade aos professores contratados;
- a flexibilização dos horários, permitindo o aumento de horas de trabalho de cada professor;
- a inclusão de duas horas semanais remuneradas para reuniões de articulação;
- a criação de uma bolsa de professores substitutos para colmatar faltas imprevistas.

Para além das questões relacionadas com uma organização eficaz e eficiente das AEC, é imperioso que as Entidades Promotoras estejam mais disponíveis e atentas às questões de cariz pedagógico, pelo que devem promover:

- a dinamização de acções de formação para suprir lacunas de formação a nível metodológico e pedagógico;
- a criação de centros de recursos para os professores;
- a estruturação de todas as actividades a partir da plataforma *moodle* (sobretudo se esta existe no agrupamento, como acontece actualmente em muitos casos) de forma a permitir a interacção horizontal (entre os professores de Inglês do 3º e 4º anos) e vertical (com o departamento de línguas) e uma gestão adequada dos recursos materiais (sumários, registo de observação, planificações, fichas de trabalho);
- a criação de um observatório de qualidade em parceria com os agrupamentos.

3. Ao Agrupamento

O Agrupamento tem que assumir o papel que lhe é cometido, de forma inequívoca, de co-responsabilização no recrutamento e na verificação e controlo das habilitações académicas e profissionais dos professores para que se materialize um maior rigor na contratação dos mesmos.

Enquanto entidade responsável pelos aspectos dinâmicos do Programa, o Agrupamento deve promover:

- a integração e sustentabilidade do Programa na cultura organizacional e curricular do Agrupamento – inclusão nos projectos educativos e curriculares de escola/turma;
- a criação de mecanismos e instrumentos de comunicação, cooperação e articulação entre o professor titular, entre os professores das AEC e os professores do 2º Ciclo do Agrupamento para concertação de estratégias e planificação de actividades;
- a integração dos docentes das AEC nas estruturas de orientação pedagógica do Agrupamento (Conselho de Docentes, Conselho de Ano, Departamento Curricular);
- a realização, no início do ano, de uma reunião com todos os intervenientes (Entidade Promotora, professores das AEC, professores titulares de turma, encarregados de educação) para esclarecimento dos objectivos das AEC e sensibilização para a importância da sua frequência;
- a realização de reuniões de monitorização do processo ao longo do ano;
- a partilha de materiais, numa articulação entre os recursos materiais existentes nas escolas do Agrupamento e os adquiridos através da Entidade Promotora, e divulgação de estratégias pedagógicas;
- a criação de canais de comunicação alternativos às reuniões presenciais, no âmbito das novas tecnologias, entre professores, a fim de possibilitar a troca de informações e experiências.

4. Ao professor titular de turma

O Despacho 14 460/2008 define as funções do professor titular e é fundamental que este assuma a sua implicação em todo o processo, o que, conforme se verificou, nem sempre acontece. Assim, competir-lhe-á:

- a sensibilização dos encarregados de educação para as AEC e o seu contributo para o reforço do currículo;
- o trabalho prévio de natureza pedagógica com os professores das AEC, no sentido de os informar de todas as questões pertinentes relativas aos alunos (contexto familiar; necessidades educativas especiais; estilos de aprendizagem; relação pedagógica);
- a articulação com os professores das AEC para que se atinjam os objectivos que estas actividades devem alcançar: enriquecer o currículo dos alunos tanto ao nível dos conteúdos como, essencialmente, ao nível do desenvolvimento de competências transversais, criando homogeneidade entre as rotinas do professor titular e do professor de Inglês, propiciando atitudes favoráveis à aprendizagem, consolidando estratégias de promoção de comportamentos adequados e planificando em conjunto, sempre que possível, actividades de acordo com os temas previstos no currículo dos alunos;
- a supervisão pedagógica, com evidências de registo, e organizada em torno da planificação, partilha de experiências e reflexão conjunta sobre possibilidades concretas de enriquecimento curricular e melhoria de competências;
- a ligação entre os pais/encarregados de educação e o professores das AEC, nomeadamente ao nível das informações sobre o desempenho e progressão nas actividades.

5. Ao professor de Inglês

Relativamente ao professor de Inglês, a APPI julga importante que lhe sejam dadas orientações, pela Entidade Promotora/Entidade Parceira ou pelo órgão de gestão do Agrupamento, no sentido de:

- regular a sua actividade de acordo com as Orientações Programáticas;
- fazer o registo das actividades que realiza, de preferência com os alunos (por exemplo, no final da aula, ou da semana, ou da unidade, um registo que permita

reflectir sobre as aprendizagens realizadas e, aos pais/encarregados de educação, acompanhar a actividade desenvolvida);

- elaborar um dossiê para arquivo das planificações e de todos os materiais relacionados com as actividades da turma para ser transmitido aos colegas do ano seguinte (o dossiê pode funcionar como instrumento de comunicação e articulação com os professores titulares e os coordenadores do agrupamento);
- construir/adaptar instrumentos de auto-regulação das aprendizagens, de acordo com as Orientações Programáticas.
- articular com o professor titular de turma, na criação de rotinas comuns para os alunos, e no desenvolvimento, em conjunto, das competências enunciadas para esta faixa etária;
- articular com o Coordenador do Departamento de Línguas, no sentido de se rendibilizarem as aprendizagens efectuadas no 1º Ciclo;
- planificar, sempre que possível, as actividades de Inglês de acordo com os temas previstos no currículo dos aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transcorridos três anos sobre a implementação do Programa de Generalização do Inglês, um longo caminho já foi percorrido: as AEC foram aceites; foram sendo feitos ajustes ao Programa; começou a desenhar-se uma acção pedagógica concertada; e a escola a tempo inteiro começou a tomar forma. Da observação e análise das visitas de acompanhamento, verifica-se que quando há abertura e espírito de inovação, articulação e acompanhamento, o projecto se revela coeso, apesar dos constrangimentos ainda existentes, constrangimentos esses que passam pela demissão, por parte de diferentes intervenientes no processo, das responsabilidades que lhes são cometidas, pela falta de professores nalgumas zonas geograficamente mais dispersas, pela falta de professores pedagogicamente habilitados, pelas deficientes condições físicas em que muitas actividades têm lugar e por outras fragilidades já mencionadas neste relatório.

É necessário que o ME proceda a uma definição clara do enquadramento profissional dos professores de Inglês no 1º Ciclo, de modo a permitir a estabilidade de um grupo de docentes que, gradualmente, tem vindo a adquirir experiência e formação nesta área muito específica. De outro modo, perder-se-á todo o trabalho de formação e apoio

facultados ao longo destes três anos, e o concomitante esforço financeiro dispendido pela tutela.

Ainda há um longo caminho a percorrer para uma eficaz implementação do programa das AEC, e que passa pela criação de mecanismos que evidenciem a transparência e o rigor na sua implementação, nomeadamente na selecção das actividades a oferecer e no recrutamento de professores. Também a construção de canais de comunicação e de dinâmicas de interacção que facilitem a participação de todos os intervenientes e agilizem a solução dos constrangimentos encontrados, concorrerá para um sentido de finalidade comum potenciador de um verdadeiro enriquecimento curricular e de uma verdadeira escola a tempo inteiro.

Lisboa, 13 de Outubro de 2008

Cristina Bastos e Isabel Brites
(representantes da Direcção da APPI na CAP)

ANEXO 1**Relatório**
Formação *Online* para Professores de Inglês**Introdução**

Este relatório tem por objectivo dar a conhecer a perspectiva da APPI sobre a formação a distância, realizada no ano lectivo de 2007/2008 (1ª edição para os 1º e 2º anos e terceira edição para os 3º e 4º anos). Nele se referem, de forma sintética, os aspectos positivos e os aspectos negativos, não apenas para efeitos de avaliação do trabalho desenvolvido, mas também numa perspectiva de trabalho futuro.

Relativamente aos Cursos: "*Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico - 1º e 2º anos*" e "*Gestão Curricular do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*" - 3º e 4º anos, foram constituídas 25 turmas, distribuídas do seguinte modo:

DRE	1º e 2º anos	3º e 4º anos	Total
DREN	3	5	8
DREC	4	4	8
DRELVT	2	2	4
DREA	1	1	2
DREAlg	1	2	3
Total	11	14	25

(A APPI apenas tem como referência que cada turma poderia incluir até 25 Formandos; não possui dados sobre o número de Formandos que, efectivamente, foram abrangidos, que desistiram, que foram aprovados...)

Destaca-se, a começar, os aspectos positivos mais relevantes de ambas as edições, relativamente à acção dos diferentes intervenientes e ao funcionamento dos cursos em geral:

1. ASPECTOS POSITIVOS

1.1. DGIDC

- Reconhece-se o esforço humano e financeiro dispendido, no âmbito de uma estratégia de política educativa. Com orçamentos reduzidos, é, frequentemente, necessário ter a coragem de se fazer opções por vezes difíceis, que implicam deixar pelo caminho outras iniciativas igualmente profícuas e legítimas. Neste caso, a opção foi feita e os cursos, que atingiram um público não tão alargado quanto se desejava, foram realizados. De referir, no entanto, as centenas de Formandos que não conseguiram inscrever-se, sobretudo na DREN e na DREC, decorrente do número de turmas orçamentado.

(Em contrapartida, a APPI manifesta alguma estranheza quanto ao número reduzido de turmas na região da DRELVT, devido, ao que se julga, ter sido uma lacuna na divulgação atempada dos cursos.)

- A plataforma *Moodle* suportou melhor do que habitualmente toda a sobrecarga a que esteve exposta, dando uma resposta francamente satisfatória.

- O apoio técnico do Informático (Nuno Frias) foi sempre atempado e atento, revelando grande disponibilidade e capacidade de resolver os problemas, nomeadamente aquando da primeira sessão presencial, em que a plataforma apresentou aos participantes alguns problemas sérios.

1.2. DREs

- A articulação da informação das DREs para com a APPI foi, na generalidade, positiva e produtiva.

1.3. SUPERVISORES E TUTORES

- Em primeiro lugar, é de referir a relação pessoal e profissional da APPI com os Supervisores e Tutores. Sem esta relação, seria impossível a preparação e realização desta formação no tempo previsto e com a qualidade que lhe é reconhecida.

- Quer os Supervisores quer a generalidade dos Tutores já tinham trabalhado em edições anteriores e dado provas da sua experiência, responsabilidade e dedicação. Foi muito positivo verificar que, na generalidade, desempenharam as suas funções com o mesmo profissionalismo e entusiasmo do primeiro dia.
- Em virtude da experiência anterior da maioria de ambos, foi evidente a sua maior autonomia em relação a edições anteriores.
- É, também, de salientar o grande esforço dos poucos Tutores “novos” para rapidamente se familiarizarem com a plataforma e com os cursos, uma vez que não foi possível realizar uma sessão presencial de preparação prévia.
- É de sublinhar, também, a dedicação da maioria dos Tutores, mesmo nas situações mais adversas, e foram várias, os quais procuraram prestar o máximo de apoio e incentivo aos Formandos.

1.4. FORMANDOS

- Com base nos elementos fornecidos pelos Supervisores e Tutores, à APPI apenas lhe é permitido julgar, pela apreciação que estes foram fazendo do desenrolar dos trabalhos, ao longo dos cursos. Como *feedback* possível, tem-se conhecimento de que os trabalhos decorreram, em geral, de forma positiva, sendo visível o empenho de muitos Formandos e a sua contribuição para a “comunidade de Formandos”, integrando-se com facilidade neste ambiente de ensino-aprendizagem, desconhecido para a maioria, à partida.

2. ASPECTOS NEGATIVOS

Enuncia-se, de seguida, alguns dos pontos fracos destas edições.

2.1. DGIDC

- Em primeiro lugar, deve referir-se uma nota menos positiva por alguma desarticulação, em geral, que se procurará especificar nos pontos seguintes.
- Apesar de se reconhecer vontade e esforço para a concretização desta formação, a possibilidade da sua realização, apenas no final do ano lectivo, causou alguns

constrangimentos aos docentes com menor experiência e com maior hipótese de desmobilização, já que esta é uma fase do ano em que as solicitações são muitas.

- Os dois cursos (para o 1º e 2º anos e para o 3º e 4º anos) foram lançados ao mesmo tempo, exigindo um maior esforço da APPI na selecção de formadores (com perfil adequado e nas diversas regiões do país), dado que o número necessário para dar resposta a duas formações distintas e simultâneas aumentou exponencialmente.

- O acesso dos Supervisores à plataforma foi concedido com pouca antecedência. (refira-se que a plataforma apresentava algumas mudanças, com as quais tiveram que se familiarizar, de modo a poderem orientar os Tutores atempada e adequadamente)

- Enquanto responsável pelo desenho dos cursos (planeamento dos módulos; desenvolvimento; actividades; materiais; avaliação), a APPI solicitou aos Supervisores que criassem e/ou reformulassem (1º/2º anos e 3º/4º anos, respectivamente) os critérios de avaliação, na sequência da alteração à legislação em vigor sobre esta matéria. Procederam aqueles à respectiva criação/alteração e divulgaram-nos aos Tutores, que, por sua vez, comunicaram aos Formandos os novos critérios. Após todo este processo concluído, a DGIDC comunicou que os critérios tinham que ser os que já estavam definidos para todos os cursos de formação contínua, sem atender às especificidades de um curso de formação a distância. Esta actuação provocou uma sensação de desorientação nos Supervisores, Tutores e Formandos.

- A APPI também não recebeu (nem conhece se foi publicado) qualquer dado relativo ao número de Formandos abrangidos por estas edições da formação – inscritos, desistentes, aprovados –, o que seria também de extrema importância para esta análise.

- A verba a ser paga aos Supervisores não foi acordada atempadamente, deixando a APPI na posição desconfortável de ter que a negociar com a DGIDC, conseguindo desta a estipulação de uma quantia que, especificamente, no caso dos Supervisores da 3ª edição, não obteve o seu acordo.

2.2. DREs

- Neste domínio, existiram alguns problemas, nomeadamente ao nível da desarticulação e da falta de informação aos Supervisores, por parte de algumas DREs, relativamente a alguns procedimentos importantes, que deviam ser do conhecimento daqueles, bem como a alguma documentação fornecida aos Tutores. Embora esse papel administrativo

não lhes competisse, teria sido vantajoso conhecerem os documentos, até porque muitos Tutores procuravam depois a sua ajuda para clarificar procedimentos que desconheciam. Também, quer a APPI que os próprios Supervisores, não receberam, de todas as DREs, as pautas dos formandos inscritos, tal como nunca receberam as pautas finais, que lhes permitisse uma avaliação correcta da eficácia dos cursos, designadamente em termos do número de desistências e de formandos aprovados, o que permitiria, agora, uma análise mais aprofundada do trabalho desenvolvido.

- Dada a simultaneidade, já referida, dos dois cursos, houve, por parte de algumas DREs, alguma desorientação relativamente aos Supervisores de ambas as formações, gerando algumas confusões evitáveis.

2.3. TUTORES

- O facto de alguns Tutores, por escassez de recursos, serem responsáveis por mais do que uma turma (em alguns casos em cursos diferentes) resultou, por vezes, em menor eficácia de resposta em termos de aprofundamento e de prontidão do *feedback* dado.

- Nalguns casos, verificou-se alguma dificuldade de articulação dos Tutores com as DREs, sendo necessária a mediação dos Supervisores.

- Em vários casos, existiu falta de *feedback* aos Supervisores, designadamente no que diz respeito a relatórios finais. Esta situação contribuiu também para um menor conhecimento da parte dos Supervisores e da APPI sobre o funcionamento dos cursos, na sua globalidade.

2.4. FORMANDOS

- Relativamente aos Formandos, seria necessário ter mais elementos, como já foi referido, sobretudo relativamente aos índices de desistência e aprovação, de modo a ser possível tirar conclusões sobre todo o processo, ajuizar da eficácia do apoio dado pelos Tutores e Supervisores e, sobretudo, concluir sobre as aprendizagens realizadas.

CONCLUSÕES / PROPOSTAS

Ainda que tenha sido abrangido por esta formação um número significativo de professores de Inglês no 1.º ciclo, ficou de fora um também importante contingente de professores que têm por missão leccionar esta componente naquele ciclo de ensino.

Dados os montantes já dispendidos com as edições anteriores e, levando em conta que uma grande parte do trabalho está feito, a APPI sugere que se lancem outras edições, o mais brevemente possível, de forma a que possam ser levadas a cabo ainda durante o corrente ano lectivo. Parece à APPI ser esta uma medida extremamente importante e que ajudará a conservar a equanimidade necessária nestes processos, além de se considerar que seria muito importante do ponto de vista da política educativa do Ministério da Educação.

No entanto, e como sempre a APPI tem defendido, a formação a distância é apenas uma modalidade de formação que não responde totalmente às necessidades de formação de um professor. A APPI continua a pugnar pela possibilidade de promover formação presencial aos professores de Inglês do 1º Ciclo, pois só assim terão estas oportunidade de vivenciar ambientes de aprendizagem/formação, interagindo, em equipa, comparando modelos pedagógicos, metodologias, experimentando estratégias e actividades, partilhando experiências e materiais.

Assim, em conclusão, e no caso de se prosseguir por esta modalidade de formação, este modelo necessita de ser repensado, propondo-se, para este efeito:

- Data de início – idealmente, a formação deveria ter início após a pausa de Natal, altura em que os docentes já têm um conhecimento suficientemente concreto do seu contexto de ensino-aprendizagem, bem como das suas potencialidades, limitações e necessidades.
- Tempo – 25 horas de formação não são suficientes, conseguindo-se apenas abordar superficialmente alguns pontos-chave, dentro deste domínio muito vasto e complexo; a dilatação no tempo também deveria ser maior, como referido em relatórios anteriores, de modo a permitir aos Formandos executar todas as tarefas com maior descontração e capacidade de reflexão e, sobretudo, aplicar alguns dos conhecimentos no seu contexto e trazer resultados ao debate da comunidade de aprendizagem. Seria de equacionar a possibilidade de aliar esta formação ao acompanhamento no terreno da implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular, permitindo a observação de algumas estratégias implementadas.
- Modalidade – a modalidade essencialmente *online* parece à APPI inadequada face às necessidades destes Formandos, na sua maioria professores inexperientes; seria necessário, também para dar resposta a um trabalho mais assente na prática, como se refere no ponto anterior, uma modalidade de ensino/aprendizagem *blended*, que

permitisse um contacto presencial mais frequente, pelo menos com uma sessão presencial a meio do curso, como já, por várias vezes, a APPI tem defendido.

- Formação dos Tutores – com tempo suficiente e em regime presencial, que permita aferir e uniformizar critérios e procedimentos e proporcionar aos Tutores um maior conhecimento sobre a formação a distância, de modo a capacitá-los para um uso mais eficaz e consciente de todas as potencialidades deste recurso.

- Conteúdo – seria importante rever, uma vez mais, alguns conteúdos e incluir outros (por exemplo, características desta faixa etária; tipos de aprendente; gestão de sala de aula e de grupo(s), neste nível de ensino; estratégias específicas de tipos de actividades essenciais a este nível – jogos, canções e rimas, histórias,...).

- Avaliação – que se definam parâmetros, critérios e modalidades de avaliação compatíveis com este tipo de formação (*online* ou *blended*), que ainda continua a ser avaliada com pressupostos típicos da formação presencial.

Sugere-se, ainda, que se criem as condições para que os Formandos possam continuar a interagir, a partilhar as vitórias e dificuldades que vão tendo e sentindo. Os Formandos destas acções de formação estão bastante à vontade na utilização da plataforma de aprendizagem a distância usada pela DGIDC. Conhecem o ambiente de trabalho, estão familiarizados com o *layout*, os ícones, a forma de funcionar. Tudo isto impele à sua manutenção como ambiente de criação de uma comunidade de prática sustentada. Do ponto de vista financeiro, este apoio sustentado quase nada implica: um espaço na plataforma de aprendizagem a distância, que poderá ser administrado pela DGIDC ou até pela APPI. Do ponto de vista de política de educação, esta é certamente uma medida que colherá os favores de muitos dos Formandos destes cursos de formação.

Para terminar, a APPI reconhece o trabalho desenvolvido em parceria: DGIDC e APPI. Foi muito positivo poder trabalhar nesta grande equipa de colegas empenhados e perceber que, apesar dos constrangimentos referidos, este esforço de formação é essencial para que mais e melhor se alcance neste domínio. A APPI espera que outros esforços e mais inequívocos sejam feitos neste sentido, por parte das entidades com competência de decisão.