





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Alexandra Maria Soares da Rocha Antunes de Macedo

**A Língua Inglesa como Atividade de
Enriquecimento Curricular no 1ºCiclo
do Ensino Básico. Impacto(s) no(s)
(In)sucesso(s) dos Alunos**

Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento
Curricular e Inovação Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto Pacheco

DECLARAÇÃO

Nome: Alexandra Maria Soares da Rocha Antunes de Macedo

Endereço Eletrónico: alexandraamacedo@gmail.com

Tema da Dissertação:

A Língua Inglesa como Atividade de Enriquecimento Curricular no 1ºCiclo do Ensino Básico.
Impacto(s) no(s) (In)sucesso(s) dos Alunos

Orientador:

Doutor José Augusto Pacheco

Ano de Conclusão:

2014

Designação do Ramo de Conhecimento do Mestrado:

Dissertação do Mestrado: Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Cabe-me, em primeiro lugar, agradecer aos Professores José Augusto Pacheco e João Menelau Paraskeva pela paciência, compreensão e disponibilidade de tempo que tiveram ao orientar a minha dissertação. Este agradecimento prende-se sobretudo com o respeito e responsabilidade que revelaram, e me permitiram ter na elaboração do respetivo trabalho.

O próximo agradecimento vai para os meus filhos e para o meu marido que sempre me apoiaram em todos os momentos, nos bons e menos bons, através do seu carinho e compreensão em todas as situações ocorridas ao longo da elaboração da dissertação, tentando sempre ajudar-me nas dificuldades, premiando-me nas soluções e dando-me uma força enorme.

São também dignos de um grande agradecimento os meus amigos e colegas de profissão pelo companheirismo, pela solidariedade, pela ajuda e entreajuda, e dificuldades ultrapassadas em conjunto, abafos e desabafos.

Aos participantes do estudo...Um grande Obrigada por colaborarem e possibilitarem a realização do trabalho, tal como pela enorme disponibilidade e grande vontade que sempre demonstraram.

Resumo

O presente estudo que incide sobre a língua inglesa como atividade de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico tem como objetivo analisar, descrever e interpretar o impacto da língua inglesa nas AEC e no (in)sucesso dos alunos, caracterizando as expectativas dos docentes acerca deste impacto, analisar articulação entre as áreas curriculares disciplinares e a disciplina da língua inglesa, analisar o papel da língua inglesa na formação global do aluno, entre outros.

Trata-se de um trabalho inicialmente desenvolvido sob a orientação do Doutor João Menelau Paraskeva tendo sido substancialmente alterado, sendo uma abordagem qualitativa e conta com a realização de onze entrevistas a docentes de AEC de quatro escolas, designadamente EB2/3 de Fermentões, de Ferreiros, de Celeirós e Lamações.

Os dados obtidos através da realização destas entrevistas foram objeto de análise de conteúdo. Através desta análise foi possível concluir que o ensino do inglês como AEC apresenta-se como uma ferramenta poderosa no processo de aquisição de competências, permitindo trabalhar de forma lúdica, natural e agradável. Permite também compreender a importância que o inglês representa nas escolas de Portugal, constatar-se a existência da necessidade de um aperfeiçoamento na área da atividade que envolve o inglês, para que os alunos evoluam nas suas competências básicas.

Quanto aos objetivos que se propuseram a atingir com este estudo foram atingidos, visto que a amostra em estudo revelou a necessidade de refletir sobre a importância do papel do inglês no desenvolvimento de capacidades nesta área, na transdisciplinaridade, na necessidade social do quotidiano e na forma como este está a ser implementado no 1º CEB em Portugal.

Foram, também, detetadas algumas lacunas nomeadamente no que respeita à impossibilidade de se generalizar o caso em análise para todas as escolas. Existem dois fatores determinantes para esta situação: o primeiro, por se tratar de um estudo em apenas quatro escolas; e o segundo, pela especificidade do tema de pesquisa.

Utilizou-se uma metodologia de investigação qualitativa, porém, a inexistência de literatura com instrumentos sistematizados sobre o objeto de estudo, levou à sua elaboração que apresenta algumas fragilidades.

Palavras-chave: Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), Língua Inglesa, Currículo, Educação.

Abstract

This study focuses on the English language as curriculum enrichment activity at 1. Cycle of basic education is to analyze, describe and interpret the impact of English on AEC's (in) student success, featuring the expectations of teachers about this impact, analyzing the relationship between discipline and disciplinary curriculum areas of English, examining the role of English in the global formation of the student, among others.

This is a study initially developed under the direction of Doctor João Menelau Paraskeva, having been substantially amended and is a qualitative approach and relies on the achievement of eleven interviews with teachers AEC's four schools, namely EB2/3 of Fermentões, of Ferreiros, of Celeirós and Lamações.

The data obtained from these interviews were analyzed for content. Through this analysis it was concluded that the teaching of English as AEC presents itself as a powerful tool in the process of acquiring skills, allowing you to work in a fun, natural and enjoyable. Allowed also understand the importance that English represents schools from Portugal, noted the existence of the need for improvement in the area of activity involving the English, so that students evolve in their basic skills.

As for the objectives they set out to achieve with this study were achieved, since the sample under study revealed the importance of the role of English in developing capabilities in this area, transdisciplinarity and social necessity of everyday life.

Were also detected some shortcomings particularly with regard to the inability to generalize to the case at all schools. There are two factors for this situation: first, because it is a study in just three schools, and the second, by the specificity of the research topic.

We used a qualitative research methodology, however, the lack of literature with instruments on the subject of systematic study, which led to its drafting has some weaknesses.

Keywords: Curricular Enrichment Activities (AEC) English Language Curriculum, Education.

Índice

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO.....	IV
ABSTRACT.....	VI
ÍNDICE.....	VII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: ESCULPINDO O CURRÍCULO: ETERNOS DILEMAS.....	11
CAPÍTULO II: BREVE ANÁLISE DO MOMENTO CONTEMPORÂNEO	30
CAPÍTULO III: ANÁLISE RELACIONAL DO CURRÍCULO E IDEAL DE CURRÍCULO	39
CAPÍTULO IV: ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO ESCOLAR.....	60
CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
BIBLIOGRAFIA	90

Introdução

Numa sociedade em que as alterações são constantes e a vários níveis, a escola deve constituir um espaço aberto à mudança, onde se desenvolva um trabalho crítico tendo em conta a multiculturalidade e utilizando-a para o enriquecimento cultural dos pares, minimizando, assim, as discrepâncias de poder, criadas e reproduzidas na escola.

Uma das alterações mais recentes no âmbito escolar e com alguma controvérsia entre os estudiosos e investigadores foi a implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Perante o normativo legal que enquadra e regulamenta as AEC (Despacho nº 12591/2006 de 16 de Junho), o seu preâmbulo considera a importância destas atividades “para o desenvolvimento das crianças e conseqüentemente para o sucesso escolar futuro” e “a urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e à necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas”. Isto, como resposta à constatação da menor disponibilidade das famílias para o acompanhamento dos filhos, em resultado das mudanças operadas em termos de emprego dos membros do casal, das exigências profissionais, questões de mobilidades e disfunções familiares e que sugere uma clara delegação de responsabilidades políticas e sociais na escola. O que nos leva a interrogarmo-nos se não será este um modo disfarçado e discreto de através da escola se permitir a manutenção do “controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos explícitos de dominação”? (Roger, 1976, *apud* Apple 1999:26).

O mesmo normativo refere que:

“considerando o sucesso alcançado, no presente ano letivo, com a implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3º e 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico que assume claramente o papel de primeira medida efetiva de concretização de projetos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro”.

Com a extensão do ensino do inglês ao 1º e 2º ano de escolaridade torna-se pertinente analisar de que forma esta atividade proporciona um reforço fundamental das aprendizagens comunicacionais dos alunos.

Investigar, questionando, se o programa de desenvolvimento do Inglês nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, tem a necessária sustentabilidade organizacional e pedagógica, que lhe permita contribuir para o aumento dessas aprendizagens, por parte dos alunos que o frequentam é uma forte e motivadora possibilidade de inovação curricular.

A questão não é, todavia de todo pacífica. Trabalhar este espaço educativo de carácter facultativo, considerando:

“Em termos de organização curricular, e assumindo que curriculum não é apenas o conjunto de disciplinas lecionadas na escola, mas tudo o que a escola promove ou oferece em termos de processo de ensino-aprendizagem para os alunos, tem muito pouco sentido insistir em atividades de “complemento curricular”. Não está em causa que exista na escola atividades diversas, como os “clubes”. Só está em causa, por uma questão de coerência, considerá-las como complemento de algo de que devem ser parte integrante”. (Freitas, 1998: 65).

Analisando a atualidade e pertinência do tema, seria importante investigar de que forma é que a integração da Língua (e culturas) Inglesa está a ser operacionalizada nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, de que forma interfere nas suas práticas e que influência tem no(s) (in)sucesso(s) dos alunos. Será que o ensino da Língua (e cultura) Inglesa aos mais novos contribui para o desenvolvimento global da criança e não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de línguas?

As AEC podem constituir um elemento de grande importância para o desenvolvimento integral do aluno, por serem um espaço de carácter lúdico e facultativo, mas onde são facultados meios para construir conhecimentos, atitudes e valores. Deste modo, temos a seguinte questão de investigação: em que medida é que a Língua Inglesa, como Atividade de Enriquecimento Curricular, influi no(s) (in)sucesso(s) escolar(es) dos alunos. Importa aqui referir que esta questão é fruto de experiências e vivências realizadas ao longo do nosso percurso como docentes, do reconhecimento da importância e do aumento de protagonismo que a língua (e cultura) inglesa v(ê)m assumindo nas nossas escolas e de muitas dúvidas que nos levanta a forma como esta

língua estrangeira está a ser iniciada nas escolas portuguesas e as consequências dessa implementação.

A investigação assenta no âmbito de uma abordagem sócio crítica e apoia-se numa revisão crítica de literatura com o intuito de desvendar e interpretar, o atual estado de conhecimento sobre a temática em causa e ainda no tratamento de dados disponíveis em fontes documentais, nomeadamente as produzidas pelo Ministério da Educação e que servirá de suporte para uma avaliação e caracterização preliminar do fenómeno em estudo.

O presente estudo pretende refletir sobre a necessidade da implementação do Inglês em contextos educativos, como atividade de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi elaborado através da recolha de opiniões dos diferentes professores envolvidos, no qual se utilizou um estudo exploratório de abordagem qualitativa.

Com base na questão previamente formulada, o estudo vai responder aos seguintes objetivos:

- Caracterizar as expectativas da classe docente acerca do impacto da Língua (e cultura) Inglesa, como AEC, no(s) (in)sucesso(s) dos alunos.
- Aferir sobre a interpretação que a classe docente faz das AEC.
- Analisar o modo como a classe docente faz a articulação entre as Áreas Curriculares Disciplinares e a disciplina de Língua Inglesa.
- Analisar o papel da Língua Inglesa na formação global do aluno.
- Contribuir para a avaliação do impacto da Língua Inglesa no(s) (in)sucesso(s) dos alunos.
- Analisar de que forma se organiza, planifica e avalia a disciplina de Língua Inglesa.
- Aferir que estratégias desenha a classe docente para minorar o colonialismo da Língua Inglesa.
- Verificar, quais os principais obstáculos que a classe docente identifica para a hegemonia da Língua Inglesa.
- Averiguar de que forma é que a classe docente encara o modo como o multiculturalismo tem vindo (ou não) a promover sucessivos genocídios linguísticos.

Pretende-se tentar compreender se a classe docente está ciente das implicações da expansão da Língua/cultura Inglesa na (re)produção de (des)igualdades globais, uma

vez que e tal como referimos anteriormente, o inglês não é uma língua neutra, quem o ensina não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem comum. É importante considerar-se a sua expansão de forma crítica, avaliando as suas implicações na prática na (re)produção de (des)igualdades sociais e se não será uma forma de perpetuar a dominação de uns sobre os outros.

Foi neste seguimento e considerando que através da criação do inglês como uma AEC, os alunos pudessem evoluir as suas capacidades, facilitando a aquisição de competências académicas e promover a sua integração escolar, criando no aluno o gosto em estar na escola.

Para estes objetivos serem atingidos foram realizadas entrevistas a 11 professores de quatro Agrupamentos de escolas, com 1º. Ciclo, dos concelhos de Braga e Guimarães.

Para Prodanov¹, o universo de pesquisa trata-se “das pessoas, coisas ou fenómenos pesquisados, enumerando características comuns, como por exemplo, sexo, faixa etária, organização a que pertencem”.

Carmo e Ferreira descrevem a população alvo como “o conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição. Esses elementos têm, obviamente, uma ou mais características comuns a todos eles, características que os diferenciam de outro conjunto de elementos...”².

Deste modo, foram entrevistados um total de 11 professores repartido por Agrupamentos de escolas de Braga e Guimarães, escolas estas identificadas por letras de forma a garantir o anonimato das mesmas. Desta tabela podemos concluir que todos os entrevistados são do sexo feminino e estão compreendidos entre os 26 e 33 anos, também se permite verificar que todos possuem pelo menos dois anos de serviço nas AEC e o máximo com cinco anos de tempo de serviço (nas AEC).

As escolas onde foram realizadas as entrevistas são EB2/3 de Fermentões, EB2/3 de Ferreiros, EB2/3 de Lamações e EB2/3 de Celeirós.

¹ Prodanov *in* Beck, 2009:34

² Carmo e Ferreira, 1998:191

Toda a realização destas entrevistas decorreu dentro da normalidade e sem nervosismos por parte dos entrevistados, demonstrando-se totalmente disponíveis e agradados por poderem participar neste estudo.

Tabela 1 – Caraterização da Amostra

Escola	Sexo	Idade	Tempo serviço Nas AEC
Escola A	Feminina	27	4 anos
Escola B	Feminina	32	2 anos
Escola C	Feminina	27	5 anos
Escola D	Feminina	27	5 anos
Escola E	Feminina	-	3 anos
Escola F	Feminina	-	3 anos
Escola G	Feminina	33	4 anos
Escola H	Feminina	33	4 anos
Escola I	Feminina	26	4 anos
Escola J	Feminina	-	5 anos
Escola K	Feminina	-	3 anos

A metodologia seguida assenta no método de investigação qualitativo, de cariz descritivo, com abordagem exploratória, sendo efetuadas entrevistas. A opção pelo método da entrevista prende-se com o facto da população da amostra ser constituída apenas por 11 membros e assim se poder obter uma maior quantidade de informação. Além disso, existe uma relativa facilidade da investigadora em reunir pessoalmente com cada um dos entrevistados e efetuar a recolha da informação.

A diferença entre a investigação quantitativa e qualitativa verifica-se, testa-se quando investigamos cientificamente no âmbito da educação, um processo que busca a contribuição na explicação e compreensão dos fenómenos educativos. A análise de problemas educacionais implica lidar com um tecido humano imenso e complexo, que acarreta uma série de dificuldades relacionadas com o planeamento da investigação. A ação investigativa desta natureza tem dois preceitos que se ligam, por um lado, ao

carácter científico – pautado pela sistematicidade e rigor – e, por outro, ao carácter pedagógico – adequado ao objeto de estudo (Coutinho, 2005).

Deste modo, para se alcançar a complexidade da experiência educativa não devemos limitar a nossa ação investigativa a uma perspectiva normativa e analítica, devemos também alargar o leque de opções para acomodar perspectivas diferentes (Koetting, 1996). Estas perspectivas são organizadas em três grandes paradigmas na investigação educativa – o paradigma positivista ou quantitativo, o paradigma interpretativo ou qualitativo e o paradigma socio crítico ou hermenêutico. Revela-se uma falta de consensualidade por parte de muitos autores da atualidade (Latorre, Rincón & Arnal, 1996; Bisquerra, 1989; Morin 1991) na defesa desta tripla classificação, não podemos deixar de referir que outros agrupam os dois últimos paradigmas sob a designação paradigmática do qualitativo contraposto ao quantitativo (Denzin e Lincoln, 2000).

Pelo exposto, o objetivo da investigação qualitativa permite melhor compreender de forma interpretativa o comportamento e experiência humanos, perceber o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados.

A adoção desta estratégia metodológica que tem como suporte um enredo pessoal e histórico tem uma longa tradição no campo curricular (Paraskeva, 2004), tendo sido reforçada pelos teóricos críticos da educação e do currículo, como por exemplo, Denzin & Lincoln (2000), Pinar (1994), Apple (1996), Grumet (2007). No caso do autor Pinar (2007a: 21) o “trabalho pedagógico é, simultaneamente, autobiográfico e político”. Para Gramsci (1985, p. 132, citado por Paraskeva, 2004), mencionou que os momentos autobiográficos podem ser considerados políticos na medida em que sabendo “que a nossa própria vida é similar à de milhares de outros, pelo acaso” tem tido oportunidades que milhares na realidade não puderam ter ou não tiveram, [por isso] ao narrá-la, criamos essa possibilidade, sugerimos o processo, indicamos a abertura”.

Já Foucault (1973) sugere a construção da compreensão da ação humana numa dinâmica onde se emolduram histórica, social e subjetivamente os sujeitos, deste modo, a investigação qualitativa não pode mais ser encarado numa perspectiva positivista supostamente neutra e objetiva já que as categorias de classe, raça, género e etnicidade

moldam o processo de investigação tornando-o num processo multicultural (Denzin & Lincoln, 2000).

Para se conseguir compreender a educação o currículo e o protagonismo da língua inglesa, tem que se prestar a devida atenção aos conflitos ideológicos, políticos, culturais e económicos que dinamicamente se cruzam em cada agir social. Consequentemente, a nossa contemporaneidade social como espaço onde a economia, a cultura e a política são atravessadas pluralmente por dinâmicas de classe, raça e género (Apple & Weis, 1997 [1983]).

Da seguinte forma, Paraskeva (2004, p.44), refere que sendo nós “incapazes de ler a realidade em toda a sua profundidade e complexidade, devido aos numerosos conflitos dos quais é, simultaneamente, a origem e interpretação, por vezes, é útil ancorar-nos na totalidade de um passado no qual fomos actores e protagonistas.”

Portanto, numa área como a educação, a linha de investigação qualitativa torna-se uma orientação interessante perante determinados objetos de estudo, como é o caso deste trabalho, já que se apresenta como uma possibilidade de recolher certas informações, compreendendo melhor a complexidade dos fenómenos educativos.

Assim, a investigação qualitativa tem o seu fundamento no estudo dos fenómenos humanos singularmente especificados pela atribuição de significados à realidade social que podem ser analisados prescindindo da quantificação. Esta linha de ação na investigação educacional revela-se muito pertinente, uma vez que a educação lida com identidades e no seio das identidades há categorias que se vestem mais pela qualificação do que pela quantificação.

A investigação qualitativa abre a porta, cria o leito para o consulado interpretativo e tem origem na investigação sociológica e antropológica que nasceu do interesse pelo outro (Vidich & Lyman, 2000).

Segundo Quivy e Campenhoudt, o método da entrevista permite um elevado “grau de profundidade dos elementos de análise”³, e, a sua flexibilidade, por não ser tão diretiva, permite obter informações complementares. Além disso, permite, também, percecionar e analisar expressões físicas, que poderão contribuir para a interpretação adequada dos conteúdos mencionados.

³ Quivy e Campenhoudt, 1998:194

Ainda para Quivy e Campenhoudt (1998) trata-se de uma das técnicas ou métodos mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Trata-se, ainda, de um método de análise textual utilizado quando existe um conjunto de questões abertas - tal como se apresenta no guião de entrevista no anexo A – e quando o método de recolha da informação é a entrevista.

Neste sentido, Bogdan e Biklen⁴ afirmam que as entrevistas consistem numa conversa intencional, com o intuito de obter informação, algo que se pretende com o nosso estudo. Esta análise das entrevistas baseia-se na compreensão e na interpretação da informação qualitativa recolhida. Neste sentido, como referem os autores Bogdan e Biklen “ao redigir uma investigação qualitativa deverá apresentar o seu ponto de vista, a sua análise, a sua explicação e a sua interpretação daquilo que os dados revelam”⁵.

Nos métodos de recolha e análise de dados, socorremo-nos de entrevistas e consequente análise de conteúdo. “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”⁶. Para Bardin, “as diferentes fases da análise de conteúdo (...) organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação”⁷. A pré-análise consiste na fase da organização, tem como objetivo sistematizar as ideias iniciais de forma a elaborar um esquema de desenvolvimento das operações sucessivas; esta fase abrange a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação das hipóteses e objetivos e, elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação; posteriormente segue-se, então, a exploração e análise do material, tratamento e interpretação dos resultados.

A revisão de literatura foi também utilizada ao longo do trabalho e constitui-se como fundamental para posicionar a nossa investigação num contexto temporal e teórico. As entrevistas – através de excertos de tais codificações - surgem tecidas ao

⁴ Bogdan e Biklen, 1994:135

⁵ *Idem*, 1994:255

⁶ Bardin, 1970:27

⁷ *Idem*: 1970:89

longo da nossa investigação, na linha da abordagem proposta por Paraskeva (1998; 2004).

Cientes de que não há um modelo metodológico único e ideal, optamos por uma abordagem sócio crítica com métodos qualitativos complementares subjugados ao objeto de investigação, segundo Paraskeva (2004).

As entrevistas foram previamente estruturadas e realizadas individualmente, relevando a experiência profissional de cada entrevistado. As entrevistas tiveram uma duração média de 50 minutos cada uma e ocorreram em vários locais e horários diferentes, consoante a disponibilidade dos intervenientes.

O Guião de Entrevista (Anexo A) foi dado a conhecer aos entrevistados no momento da realização da entrevista, de forma a que os mesmos não pudessem ter tempo de efetuar uma resposta com base no que se considera “socialmente correto” e respondesse, desta forma, com a sua verdadeira opinião.

Os dados recolhidos em cada entrevista foram registados manuscrita e digitalmente em formato de papel e posteriormente foi efetuada uma análise de conteúdo.

Procurámos, nesta investigação, cumprir as recomendações éticas, garantindo o anonimato aos entrevistados, não existindo desta forma qualquer referência aos nomes que os relacionassem às entrevistas realizadas.

A participação neste estudo foi voluntária e revelou a adesão e interesse, como podemos apurar pela participação dos docentes na resposta às entrevistas. Todos os entrevistados foram informados sobre os objetivos do estudo, deram a sua anuência e revelaram muito interesse em tomar conhecimento sobre os resultados do mesmo. A opção metodológica recaiu na descrição e análise dos dados, inserida no capítulo relativo IV, na medida em que se trata de um estudo exploratório, sem qualquer pretensão de generalização, sobre as AEC em geral e no ensino do inglês no 1.º ciclo em particular. Neste sentido, a descrição dos dados não segue qualquer processo de categorização prévia, adotando-se a categorização emergente. Este tipo de categorização, tal como é realizada neste estudo empírico, corresponde ao dar a voz aos professores, considerados como profissionais que são ativos no processo político de desenvolvimento do currículo. Trata-se assim, de um processo de reconstrução das vozes dos professores em contextos de ação, considerando-se como válidas as suas

narrativas (Goodson, 2011) e que aqui são referenciadas de um modo específico, sem o formalismo de uma análise de conteúdo (Bardin, 1994).

Para abordarmos este tema na escola, estruturamos a nossa investigação em cinco capítulos antecipados por uma introdução. Na Introdução verifica-se a identificação do problema e os objetivos, população e amostra, natureza do estudo/análise de dados e abrangência do projeto; no Capítulo I, Esculpindo o Currículo: Eternos Dilemas, onde apresentaremos uma análise, baseada em diversos autores das problemáticas que interpenetram o Currículo; O Capítulo II terá como título - Breve Análise do Momento Contemporâneo – traçará um esboço sobre sociedade em geral e sua relação com as problemáticas educativas; No Capítulo III analisaremos a importância de uma Análise Relacional do Currículo e Um Ideal de Currículo; No Capítulo IV examinaremos as Atividades de Enriquecimento Curricular. Analisar-se-á toda a arquitetura legislativa, uma análise crítica à implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular e ainda chamaremos à atenção para os perigos do que alguns investigadores denominam colonialismo da Língua Inglesa; e No Capítulo V esboçaremos as nossas considerações finais, bem como aquelas que parecem ser as suas implicações práticas, limitações do estudo e sugestões de maior aprofundamento sobre o tema.

Capítulo I: Esculpindo o currículo: Eternos Dilemas

«A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim da viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já.⁸

O último parágrafo do livro de Saramago, *Viagem a Portugal*, no qual o autor inicia a sua jornada, a Norte do país, servindo-nos de guia erudito ao longo da sua descida até ao Sul, descrevendo-nos minuciosamente todas as “descobertas” e “(des)encontros” que vão surgindo, alertando para a necessidade de (re)ver, mesmo o que já se viu, sob uma nova perspetiva, um outro olhar diferente e crítico, reflete a forma como foi encarado todo este trabalho. Como se de uma viagem se tratasse, na tentativa de predispor, em forma de desafio, para uma caminhada que nos leve a “olhar” o percurso dos Estudos Curriculares, numa perspetiva desigual, de (re)descoberta, e a deslindar o que descuramos em outras “viagens”. Sendo que esta “nossa” viagem se repetirá vezes sem conta (com os mesmos e outros intervenientes), pois, de acordo com a opinião de Apple⁹, “os processos de selecção, organização e avaliação do currículo correspondem a opções políticas e comportam consequências éticas e políticas para as pessoas, em escolas e comunidades reais” e que, “qualquer análise dos processos de aprendizagem e ensino no seio de instituições escolares não se deve limitar ao espaço físico da instituição; devemos ir mais além, tomando em consideração os contextos económicos, social, político e cultural a partir dos quais as ações e os resultados

⁸ Saramago, J. (1984). in *Viagem a Portugal*, 2ª ed., Lisboa, Editorial Caminho, p.

⁹ Apple in Paraskeva, 2007:7

adquirem um sentido mais complexo”,¹⁰ levando a que a preocupação sobre *o* e *como* ensinar continue a ser primordial e coetâneo.

Na sociedade actual, com alterações constantes a todos os níveis, a escola deve constituir um espaço aberto à mudança, onde a classe docente desenvolva um trabalho crítico tendo em conta a multiculturalidade e utilizando-a para o enriquecimento cultural dos pares, minimizando, assim, as discrepâncias de poder, criadas e reproduzidas na e pela mesma e que, esta é, também, um espaço/tempo de cidadania por ser um contexto diverso, onde (in)(con)fluem diferentes culturas e grupos sociais, onde se articula educação em contexto escolar com a realidade exterior à escola através do desenvolvimento de atitudes de combate à desigualdade, de respeito pelo outro e pelo meio ambiente, de solidariedade no sentido de uma sociedade mais digna, justa e verdadeiramente democrática. Faz todo o sentido que Paraskeva¹¹ insista na importância de pôr fim à ideia de que tudo pode ser incluído no currículo, antes de uma discussão política séria, entre outras coisas, em torno dos conteúdos, até porque diz, “existem mudanças que importa questionar” e que “ou se questionam os saberes que a escola deve transmitir e como o deve fazer, ou estaremos apenas a trabalhar questões de forma hipotecando constantemente as de conteúdo”. Dá-se demasiada importância ao modo como as crianças aprendem, às dificuldades ou não por elas reveladas e não se reflete sobre a questão fundamental: os conhecimentos que a escola transmite. Porque se aprende o que aprende? Para quê? Quem ensina? Quem beneficia com esses conhecimentos? Quem se prejudica? Como é que esse conhecimento se tornou ‘oficial’? Quem o determinou ‘oficial’?¹²

Também Apple¹³ faz ressaltar questões que se relacionam com decisões tomadas no currículo acerca do “conhecimento oficial” nas quais se cruzam conflitos ideológicos, políticos, culturais, económicos, atravessados por dinâmicas de classe, raça e género¹⁴ e que, agora mais do que nunca, urge debater.

¹⁰ Torres Santomé *in* Paraskeva, 2007:24

¹¹ Paraskeva *in* Lobo, 2005:39

¹² Apple, 2000; Paraskeva, 2007

¹³ Apple *in* Paraskeva, 2007:8

¹⁴ Apple e Weis, [1983] 1997

“O conhecimento agora ensinado pertence a quem?”; “Deve ensinar-se o conhecimento de quem?”¹⁵; “Quem o selecionou?”; “Porque se encontra organizado e transmitido dessa forma?”¹⁶.

Estas e outras questões são parte integrante do estudo sobre as tensões ideológicas e culturais que, durante os séculos XIX e XX, envolvem o desenvolvimento da teoria educacional e que este capítulo tem como desígnio analisar, baseada em diferentes autores, das problemáticas que interpenetram o currículo. Procuramos proporcionar uma compreensão das opiniões erigidas neste campo, no passado (iniciando-o com uma análise das políticas curriculares do final do século XIX, princípios do século XX) e a elaboração das perspectivas críticas no presente e para o futuro (segundo e terceiro capítulo deste trabalho), alertando para o facto de os pensamentos, tensões e debates entre os diferentes autores, serem determinantes no que viria a ser o campo de estudos curriculares, assim como a influência que a “estrutura social complexa – económica, política, religiosa e ideológica – que emergiu no final do século XIX nos Estados Unidos da América”¹⁷, teve no domínio curricular atual.

Garcia salientava que:

A história do curriculum é uma história social, já que a história da mudança social está relacionada com a mudança das ideias, e o curriculum é afectado pelas ideias, crenças, percepções sociais, mas também ajuda a mantê-las e a preservá-las. São relações recíprocas.¹⁸

Para os norte-americanos, o período entre 1980-1920 foi de reestruturação social e racionalização da vida pública motivada pelas transformações económicas e sociais em larga escala; aceleração do processo de urbanização e industrialização a que denominaram de “era progressiva” e que provocariam grandes e profundas alterações no ensino, uma vez que a responsabilidade deste passou a ser da escola e não da família. Segundo Kliebard, um de entre vários curriculistas (nomeadamente John Dewey, Herald Kilpatrick, Boye Bode, Harold Rugg, George Counts, Theodore Brameld, Myles Horton, Dewey Huebner e James Macdonald) que desde os finais do século XIX se

¹⁵ Apple *in* Paraskeva, 2007:8

¹⁶ Apple, 1999:29

¹⁷ Paraskeva, 2007:13

¹⁸ Garcia, 1994:143

distinguiu na luta de um currículo que promovesse uma escola e sociedade democrática, com maior justiça e igualdade social, “com a mudança no papel social da escola surgiu uma mudança no centro de gravidade educativo; transferiu-se da presença tangível do professor para os saberes e valores remotos encarnados no currículo” sendo este o primeiro passo para “o início de uma combinação de lutas acérrimas pelo domínio do conhecimento transmitido na escola”¹⁹, num binómio *conflito/consenso*, que se sucediam “pelo domínio do conhecimento que compete à escola transmitir” e “pela função social e cultural destinada à própria escola”²⁰. Para Apple a questão não consiste, como afirma Spencer²¹, em “Qual o conhecimento socialmente mais válido”(o quê) mas sim “O conhecimento agora ensinado pertence a quem?”; “Deve ensinar-se o conhecimento de quem?”²²; “Quem o seleccionou?”; “Porque se encontra organizado e transmitido dessa forma?”²³. No fundo tudo se restringe, à luta pelo controlo do conhecimento veiculado pela escolarização, uma vez que esta é base do controlo político e social.

“Não se trata «apenas» de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Quer reconhecamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atreladas à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países”.²⁴

Esta afirmação poderá ser documentada na opinião de Herbert Kliebard²⁵ quando afirma que “o século XX viria tornar-se numa arena onde quatro versões – no caso, Humanista, Desenvolvimentista, Melhoristas Sociais e Eficientistas Sociais – sobre qual o conhecimento socialmente mais valioso e a sua relação direta com a função social da escola se confrontaria – sem que qualquer das versões conseguisse impor-se hegemonicamente”.

¹⁹ Paraskeva, 2007:13

²⁰ Paraskeva, 2005a:97

²¹ Spencer, 1902:39

²² Apple *in* Paraskeva, 2007:8

²³ Apple, 1999a:29

²⁴ Apple, 1997:39

²⁵ Kliebard, 1985:25

Para Kliebard²⁶, “a teoria curricular, como qualquer outra teoria, tem a sua origem no pensamento, na curiosidade, na actividade e nos problemas humanos. Uma teoria não consiste em fazer abstrações estranhas, o que se procura é que nos sirva para compreender certas situações”

É nesse sentido que, a anátese das tensões gerais do campo curricular que nos propomos fazer ao longo deste capítulo nos remete para finais do século XIX, em que as transformações motivadas pelo célere processo de industrialização e urbanização, a implementação de redes de transporte (proporcionando maior mobilidade de pessoas e bens), aumento dos meios de comunicação (nomeadamente jornais e revistas) contribuindo para uma profunda transformação económica de todas as regiões, originando movimentações de pessoas e bens e tensões sociais complexas, colocando em questão o papel da escolarização que, até então se baseava na produção do cidadão inteligente, sendo a escola vista como um mecanismo regulador de “uma determinada ordem social”²⁷ promovendo, “uma cidadania inteligente”²⁸ e procurando, segundo Rush, “converter os homens em máquinas republicanas”²⁹.

Até aos finais do século XIX a escolarização nos Estados Unidos era a base de toda a regulação da ordem social, sendo a garante de uma educação que visava a promoção de uma “cidadania inteligente”³⁰, a propagação de um pensamento e comportamento (republicano) com a finalidade política de assegurar e unificar a coesão da nação que implicava, por isso, uma seleção cuidada dos conhecimentos e uma uniformização dos mesmos (não muito longe da atualidade em que nos deparamos com práticas políticas/sociais/educacionais que em nada contribuem para a formação de uma sociedade democrática mas, que acentuam as desigualdades e segregação sociais e a promoção de ideologias como podemos constatar na recente reestruturação curricular, na criação de departamentos curriculares, no novo modelo de gestão, no regime jurídico de autonomia das escolas, na flexibilização curricular, nas atividades de enriquecimento curricular, na pastoral das competências – que obrigam a que as escolas desenvolvam

²⁶ Op. Cit.

²⁷ Paraskeva, 2007:32

²⁸ Perkinson *in* Paraskeva, 2007:31

²⁹ Rush *in* Paraskeva, 2007:31 ou Op.Cit.

³⁰ Kaestle, 1983, *in* Paraskeva, 2007:32

novas práticas pedagógicas, sem que estas sejam debatidas pelas mesmas num claro desrespeito pela classe docente e pela democracia participativa).

Este tipo de ensino baseava-se na disciplina mental, no exercício da mente e dos seus diversos poderes, na teoria da “mente como músculo” que representava a clara castração de toda a criatividade do sujeito uma vez que, visava a uniformização do ensino e standardização do indivíduo, como se pode verificar no conhecido Yale Report. Documento escrito em 1828 pela faculdade de Yale College, que defendia o currículo clássico, aconselhando todos os alunos a seguir um único currículo resultante da simbiose entre o estudo das Línguas Clássicas e das Ciências contribuindo desta forma para a disciplina mental e a formação do carácter do aluno.

“Da matemática pura, aprende a arte do juízo demonstrativo. Ao atentar nas ciências físicas, familiariza-se com os factos, com o processo de indução e com as variedades das provas plausíveis. Na literatura antiga, encontra alguns dos mais perfeitos modelos de gosto. Através da leitura do inglês consciencializa o poder da língua que falará e escreverá. Pela lógica e filosofia mental, é-lhe ensinada a arte de pensar, pela retórica e oratória, a arte de falar. Através da exercitação frequente em termos de composição escrita, adquire prolixidade e correcção de expressão. Por meio da discussão extemporânea, torna-se rápido, fluente e vivo.³¹

Como refere Paraskeva, da escola esperava-se “o garante de uma férrea disciplina e quanto mais robusta fosse a educação mais saudável seria a República. A grande finalidade política de assegurar a unificação e coesão da nação convidava a escola a desempenhar um papel determinante”³², promovendo práticas profundamente apoiadas na memorização, na triagem dos conhecimentos, sustentadas nos docentes (com turmas cada vez maiores, menos formação, mais enfraquecidos profissionalmente, mal pagos...) e nos manuais escolares. Pareceu-nos importante fazer aqui um pequeno paralelismo com a realidade atual, em que a imposição de um currículo obrigatório detalhado, o recurso a métodos transmissivos, utilizando os manuais escolares, quase como único recurso, a desvalorização do trabalho docente, assim como, a pouca oferta de formação adequada e contínua, e exíguas condições de trabalho, nos convidam a

³¹ Original Papers in Relation to a Course of Liberal Education. In B. Silliman (1829). The American Journal of Science Arts, vol. XV, pp,279-351, p:301-302

³² Paraskeva, 2005a:97

considerar a “metáfora da mente como músculo” uma realidade muito presente na educação atual.

Retomando a nossa “viagem” ao passado e situando-nos nos finais do século XIX, numa época em que a sociedade norte americana enfrentava alterações económicas, políticas e sociais profundas devida “ao elevado grau de industrialização”³³, a eficácia do currículo “até então decidido por dinâmicas tradicionais”³⁴ passou a ser posta em causa, uma vez que, como refere Kliebard:

“Com a mudança no papel social da escola surgiu uma mudança no centro de gravidade educativa; transferiu-se da presença tangível do professor para os saberes e valores remotos encarnados no currículo”.³⁵

Esta nova escolarização emergia gradualmente, moldada às necessidades da indústria, assistindo-se a uma redefinição da sua função e conseqüentemente a um questionamento dos conhecimentos a serem ensinados, “num quadro profundamente heterogéneo e complexo”³⁶ que entra em rutura com as premissas curriculares prescritas, no já citado Yale Report (uma vez que não fazia qualquer sentido os propósitos curriculares do *Report on Courses of Liberal Education*), surgindo novas opiniões e tendências relativamente ao ensino e currículo, assim como, pelo seu controlo.

Numa altura em que “o grupo de interesses humanistas que, embora passando despercebido aos educadores profissionais em fases posteriores, continuou a aplicar uma forte medida de controlo sobre o currículo americano”³⁷ surge, em 1892, o *Committe of Ten*³⁸.

Este comité, criado pela *National Education Association*, dirigido por Charles William Eliot, presidente da Harvard University, e que segundo Kliebard, surgia como

³³ Urban, W.&Wagoner Jr, J.(1996) in Paraskeva 2008:67

³⁴ Paraskeva , 2008:68

³⁵ Kliebard, H. (1995), Op. Cit. ou Paraskeva , 2008:68

³⁶ Paraskeva, 2007:44

³⁷ Kliebard, H. (1995)

³⁸ Report of The Committee of Ten on Secondary School Studies (1894). National Education, Nova Iorque :American Book Company

forma de legitimar “a grande influência que [Eliot] tinha exercido, não só sobre o ensino superior, mas também nas escolas primárias e secundárias”³⁹, elaborou um documento, *Report of the Committee of Ten*, que tinha como principal premissa a defesa de que “o ensino para a vida equivale ao ensino para a universidade”⁴⁰, realizável através da uniformização dos programas curriculares e da construção de um modelo de escolarização secundário capaz de fazer frente às novas exigências sociais, e nos pré-requisitos para a entrada na universidade. Daí considerar que o ensino secundário deveria assentar em grandes áreas de estudo designadas por Clássicas, Latim e Científica, Línguas Modernas e Língua Inglesa. Este documento omitia a importância das escolas primárias, as suas preocupações e necessidade, como omitiram “a formação manual ou vocacional, negócios e outras disciplinas ‘práticas’, para além da arte e da música”⁴¹.

Assim sendo, e recorrendo ao raciocínio de Young, Apple refere que “aqueles que estão em posições de poder tentarão definir o que deve ser entendido por conhecimento, o quão acessível a diferentes grupos é o conhecimento e quais são as relações aceites entre diferentes áreas do conhecimento e entre aqueles que têm acesso a elas e as tornam disponíveis.”⁴², crítica as propostas do *Committee of Ten*, delatando o facto de este relatório acentuar as diferenças sociais já existentes, a segregação cultural e dinâmicas de género, poder, raça e sexo. Também, Sousa Santos refere que “é neste século que melhor se podem analisar os sistemas de desigualdade e de exclusão, uma vez que é neste período que “se consuma a convergência da modernidade e do capitalismo”⁴³.

Cedo surgiram fortes críticas aos ideais deste comité, principalmente à uniformização do currículo e à marginalização da educação vocacional, de tal forma que em 1893 surgiu – *The Committee of Fifteen* - liderado por William Harris, que havia pertencido inicialmente ao *Committee of Ten*. Harris defende um “novo racional para um currículo humanístico” e que “o ensino escolar devia abrir cinco janelas da

³⁹ Kliebard, 1995:9.

⁴⁰ National Education Association (1893). *Report of the Committee on Secondary School Studies*, Washington: U.S. Government Printing Office.

⁴¹ Apple, 1999:74

⁴² Young, M. F. D (1971) in Paraskeva, 2008:76

⁴³ Sousa Santos, 2006:20

alma e deixá-la olhar os dois departamentos da natureza e os três departamentos da mente”⁴⁴ - aritmética, geografia, gramática, história e literatura. Explicava deste modo:

“A aritmética dá o primeiro vislumbre da natureza inorgânica, pois revela a natureza da quantidade, e a quantidade dá a lei ao tempo e ao espaço, e a todos os corpos. Depois, na geografia vislumbra-se a natureza orgânica relacionada com o inorgânico, por um lado, e com o homem, por outro – um estudo de veras educativo! Depois há a gramática, que olha a estrutura lógica do intelecto tal qual é revelado pela linguagem; a história, que revela a vontade humana; a literatura, demonstrando como os grandes génios da língua puseram a nu as aspirações das pessoas por meio de prosa e poesia apaixonadas.”⁴⁵

Em oposição a Eliot e ao *Committee of Ten*, este comité proclama as cinco janelas da alma como “províncias substantivas do saber”, adequadas para a aprendizagem humana, desde o ensino básico até à Universidade, com duas funções essenciais: a primeira era precaver que cada disciplina tivesse a maior quantidade de assuntos possível e a segunda, ter como objetivo o mundo da natureza e da humanidade. Considerava que a mulher deveria ter acesso ao ensino superior e o conhecimento da criança na determinação do currículo.

Não foi apenas Harris a manifestar o seu desagrado quanto às deliberações do *Committee of Ten*, também Stanley Hall, do Movimento de Estudos da Criança (modelo desenvolvimentista) propunha “o estudo científico das mentes dos alunos”,⁴⁶ considerando que

“beneficiava o professor educando-o, estimulando-o, refrescando-o e revigorando-o; tinha a criança como referente e permitia aos professores a adaptação dos seus métodos às crianças de forma a criar alterações sentidas de forma positiva no decurso do processo de ensino-aprendizagem; constituía um valor acrescentado para a ciência, dado requeria contacto entre a melhor ciência actual e a melhor educação da altura.”⁴⁷

Para Stanley Hall, a tentativa de medir o que é educativo e de uniformizar a escolarização, vai contra o desenvolvimento natural da criança e que “o desenvolvimento da razão enquanto objetivo primeiro da educação era um produto da

⁴⁴ Harris, 1889, *in* Paraskeva, 2007:56

⁴⁵ Op. Cit.

⁴⁶ Apple, 1999, *in* Paraskeva, 2007:65

⁴⁷ Hall, 1894, *in* Paraskeva, 2007:64

era pré-científica, e tentar cumprir esse objetivo nas escolas básicas e secundárias serviria apenas para minar a energia e debilitar a saúde”⁴⁸, defendia a inadequação de um currículo uniforme e relevava o papel do professor, apresentando-o como estimulador do conhecimento, baseado em métodos científicos.

Eliot reagiu às propostas de Hall, considerando que estas se baseavam

“numa pedagogia psicológica na qual o desenvolvimento da criança, emerge em estádios muito distintos, de tal modo que parece ser marcado o fosso entre infância e a adolescência, em lugar de ser veiculada a imagem do desenvolvimento da criança como uma forma de crescimento contínuo, com transições quase imperceptíveis, no domínio do seu desenvolvimento.”⁴⁹

Outra crítica ao modelo “humanista” surge pela voz de Joseph Rice o qual considera que o importante é procurar cumprir os critérios da eficácia e eficiência. Para ele, o mau estado em que o sistema de escolarização se encontrava devia-se ao facto de as pessoas não revelarem interesse pela escola; os organismos educativos serem eleitos com base em critérios subjetivos e não os de competência; a equipa de trabalho e o seu responsável não ser a mais adequada às necessidades em questão e os docentes, cuja grande maioria não tinha a formação necessária e se deparava com problemas de ordem profissional e social que lhes era difícil ultrapassar sem uma reestruturação do sistema. Segundo ele era necessário alterar o sistema em vigor, corrupto e incompetente, para um de gestão pedagógica e científica, com avaliação de resultados com base nos fins inicialmente estipulados, sem qualquer tipo de prejuízo do ler, escrever e contar, sem influências políticas e com maior rigor e profissionalismo.

Também Lester Ward, “o principal precursor do quarto e último dos mais importantes grupos de interesse que lutariam pelo controlo do currículo nas décadas subsequentes, os melioristas sociais,”⁵⁰ ignorava a educação como mecanismo de transformação social (tal como William Harris e Joseph Rice), defendendo que este tipo de escolarização era segregadora e aumentava as injustiças sociais, devendo a escola contribuir para a mudança social criando condições de integração e justiça social. Este objetivo tinha como base a crença no “dom natural” (inteligência) de cada um

⁴⁸ Kliebard, 1995:43

⁴⁹ Eliot, 1905, *in* Paraskeva, 2008:93-94

⁵⁰ Kliebard, 1995, *in* Paraskeva, 2007:82

independentemente da classe, raça ou género. Rice, opôs-se a um sistema de *laissez-faire*, onde “o material para a instrução é em larga medida seleccionado sob o princípio do preenchimento do tempo”⁵¹ e “as matérias são vertidas na mente descurando os seus poderes de assimilação.”⁵²

Para os defensores da eficiência social,

"A corrupção e vício nas cidades, as desigualdades de raça e género, bem como o abuso de privilégio e poder poderia ser abordada por todos num currículo que incidindo directamente sobre esses mesmos problemas, formando assim uma nova geração equipando-os para lidar eficazmente com estes abusos.”⁵³

As várias perspectivas que surgiram ao longo do século XIX contribuíram para mudanças relevantes em termos pedagógicos, permitindo-nos uma melhor compreensão de todo o processo futuro no campo de estudos curriculares e a forma como influenciaram o campo ao longo do século XX. Não podemos, no entanto, alhearmo-nos dos efeitos que o novo industrialismo (e conseqüentemente novas dinâmicas de exploração capitalista) trouxe no domínio da economia, sociedade, educação e que exigia mudanças urgentes.

Esta nova economia traz consigo uma nova estrutura social, com novas exigências, novas relações entre os seus elementos e a consciência da necessidade de formação de trabalho.

A formação manual entendida, nas palavras de Kliebard, como veículo poderoso, não só “para ressuscitar e preservar as ideias do século XIX, [como também] como forma de poder fazer frente à nova sociedade industrializada”⁵⁴ e como componente do currículo escolar, foi aceite por todos até deixar de dar resposta às exigências que a industrialização acarretava, dando por isso lugar à educação vocacional. A educação vocacional inseria-se perfeitamente no modo como Snedden compreendia a escola, ou seja, como “agência de controlo social, em que a eficiência

⁵¹ Rice, 1912, *in* Paraskeva, 2007:102

⁵² Op. Cit.

⁵³ Kliebard, 2004:24

⁵⁴ Kliebard, 1999:6

social se impunha como objectivo pleno da educação”⁵⁵, sendo que a educação para a eficiência significava a única forma de dar resposta aos desafios com que esta nova sociedade se deparava. Para Snedden, a questão formulada por Spencer, (referida anteriormente neste trabalho) deveria ser colocada nos seguintes termos: “Que tipos, quantidades e níveis de conhecimento, destrezas, apreciações, aspirações, atitudes, gostos, ideias e outras qualidades se revelam como as mais valiosas em termos de grupos de aprendentes com determinadas capacidades, circunstâncias e potenciais oportunidades?”⁵⁶ Considerava o vocacionalismo uma mais-valia na consolidação de uma sociedade democrática e a garantia da especialização eficaz do cidadão, por isso defendia a uniformidade com flexibilidade no terreno curricular.

Bobbitt, um dos expoentes da ideologia da eficiência social, em 1918, com a publicação da sua obra *The Curriculum*, alerta para a necessidade de “aprender” a forma de como os currículos devem ser elaborados e refere a escola como um espaço de produção de indivíduos e a educação, aplicando as ideias de Taylor da fábrica, defende que a “educação era um processo de modelação tal como a fabricação de carris de caminhos-de-ferro; a personalidade deve ser moldada e trabalhada de maneira a adquirir as formas desejadas”⁵⁷. Nesta analogia, a escola como fábrica, a criança seria a matéria-prima, o adulto o produto acabado/ideal e o professor um operário, o dirigente e o gestor.

Segundo ele,

“O currículo pode, assim, ser definido de duas formas: como todo o leque de experiências, directas e indirectas, preocupadas em desenvolver as capacidades do indivíduo; como uma série de experiências de formação orientadas conscientemente que as escolas usam para aperfeiçoar e completar esse desenvolvimento”⁵⁸

Deste modo, e de acordo com o princípio da gestão científica, o propósito curricular repousava na determinação do conhecimento mais substantivo para cada disciplina, desenvolvendo-se em seguida as mais variadas atividades na qual o

⁵⁵ Bobbitt, 2004:12

⁵⁶ Snedden, 1925:371

⁵⁷ Bobbitt, 1913:12

⁵⁸ Op.Cit, 1918:43

formando se treinaria para atingir os propósitos entretanto definidos. Claramente para o autor o currículo era o “mosaico de uma vida humana completamente formada”.⁵⁹

Esta perspectiva racionalista do currículo estrutura o indivíduo para a passividade, sem opção para decidir entre as diferentes possibilidades de formação para que não ocorra qualquer tipo de má formação no produto final, ou seja, no adulto. Não podemos, no entanto, deixar de reconhecer o mérito da obra de Bobbitt que reforça os escritos já existentes no campo curricular e difunde ideias, ainda hoje usuais: a escola como agência de progresso social deveria prestar um “serviço” orientado e eficiente, alguns professores conservam a “figura daquele que tudo sabe” e que inibe o aluno. No fundo, defendia a compreensão do currículo como uma engenharia e procurava a eficácia para uma implementação e gestão curricular.

Outro autor que contribuiu, neste período, para a organização do campo curricular foi Charters com a publicação de “*Curriculum and constructio*”, onde denunciava a situação de crise do currículo, salientando a necessidade de retirar do currículo o inútil substituindo por aquilo que era socialmente importante, de acordo com os princípios da eficiência social, o que impõe a necessidade de analisar detalhadamente as necessidades da vida humana e os ideais que as determinam. O currículo deveria ser construído de forma utilitarista e responder às necessidades da vida humana.⁶⁰

Contrariamente às posições de Bobbitt e Charters, Kilpatrick considera, na sua obra “*Foundations of Education*”, que a educação deve ser considerada como a vida em si e não uma mera preparação para ela e que a criança tem de aprender a aprender, investigar, comparar, pensar nos porquês e no final tomar as decisões e, ao docente, cabe a função de guia e não de fonte de informação ou de recipiente de conhecimento. O método de projeto tornou-se “alternativa à construção científica do currículo para todos os reformadores que viam o currículo tradicional como profundamente irrelevante para os tempos modernos”⁶¹

O envolvimento dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial faz com que surja a necessidade de perceber o currículo de uma outra forma.

⁵⁹ Bobbitt, 2004:23

⁶⁰ Kilpatrick, 1995:141

⁶¹ Op. Cit.

A “doutrina da eficiência social” começou a perder relevância tendo sido colocada para segundo plano por uma nova visão, “ o movimento de ajustamento à vida”.

Em oposição a um currículo voltado para a eficiência técnica, Dewey salienta que o currículo faz da educação “um instrumento perpétuo de manutenção da ordem social existente, em vez de operar como veículo de transformação⁶²”. A escola é compreendida como aparelho ideológico do Estado, que produz e dissemina a ideologia dominante através, principalmente dos conteúdos. Uma vez que “a relação entre a criança e o currículo corresponde à relação entre a cultura individual e a cultura social”⁶³, o currículo não pode ser visto à margem das interações existentes entre as dinâmicas culturais, políticas e sociais. Da mesma opinião é Gimeno Sacristán (2000) quando refere que a assepsia científica não cabe ao estudarmos o tema currículo, pois o projeto cultural e de socialização que a escola tem para os seus alunos não é neutro, uma vez que o currículo reflete o conflito entre interesses, dentro de uma sociedade, e os valores dominantes que regem os processos educativos.

Os estudos acerca do currículo remetem a tradições distintas nascidas em espaços culturais diferentes. O termo currículo aparece pela primeira vez com o significado de planificação na obra de Bobbit intitulada “O Currículo” em 1918. Neste estudo é importante também destacar a Didática como disciplina, sendo que o Currículo e a Didática desenvolviam-se de forma paralela sem que uma interferisse na outra, tendo cada uma conteúdos, sujeitos e finalidades diferentes. A partir dos anos 60, currículo começou a introduzir-se no campo da didática, hoje em dia considera-se imprescindível a integração entre ambas as disciplinas, sendo que a didática diz respeito à teoria do ensino (planificação, realização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem) e o currículo engloba os parâmetros institucionais de decisão e justificação do projeto educativo (Zabala, 1992).

Portanto, o currículo deve ser considerado como fruto de escolha e de silenciamentos, ou seja, de uma intencionalidade, pois a abordagem de qualquer saber na escola é um processo de seleção cultural, de uma escolha acerca de quais os aspetos da cultura a serem tratados com os alunos, o que vai ser explicitado ou não nos

⁶² Dewey 1916:369

⁶³ Dewey, *in* Paraskeva 2007:198

processos de ensino e aprendizagem (Moraes et al., 2006). No entanto, este processo de escolha ou seleção nunca foi simples. Muitas das vezes é intencional e político e, como tal, resultado de conflitos e lutas de poder realizados pelos diversos intervenientes, dentro e fora da escola. Assim, Moraes et al. (2006) referem que o currículo é um campo de luta, luta esta acerca de quais os conteúdos, conhecimentos, valores e formas de socialização que farão parte da vida dos alunos.

Para Salas (2005) existe uma enorme diversidade de expressões curriculares que o circuito estruturado em torno do formal, real e oculto é aquele que parece resumir em maior medida a complexidade deste termo educativo. Portanto, é fundamental reconhecer que, quando o currículo formal é transmitido à sociedade, surge o currículo oculto, interagindo em paralelo com o currículo real (Salas, 2005).

Por seu lado, o autor Ribeiro (1990) define currículo em três tipologias, nomeadamente o currículo formal, o currículo informal e o currículo oculto. O currículo formal é designado como o plano de ensino e aprendizagem, com objetivos, conteúdos e atividades, definido para promover aprendizagens explícitas. Neste, o professor possui a obrigação de o implementar, traduzindo-se concretamente, no horário letivo dos alunos e professores e no cumprimento do programa estabelecido. Por seu lado, o currículo informal corresponde a toda a atividade estruturada ou não, que faça parte da vida escolar dos alunos para além da componente letiva (por exemplo, os clubes escolares, o desporto escolar, entre outros), possuindo um cariz facultativo. O currículo oculto caracteriza-se por conter aspetos do currículo formal e informal, pois possui as práticas e processos educativos que induzem resultados na aprendizagem não explicitamente visados nos planos e programas de ensino; mas também diz respeito aos efeitos educativos que a educação escolar parece favorecer, respeitante sobretudo à aquisição de valores, atitudes, processos de socialização, de formação moral, entre outros.

Tal como não sendo o significado de currículo unívoco, verificamos que o significado mais comum de currículo é aquele que nos habituámos a ouvir nas escolas, que identifica o currículo com as matérias/disciplinas propostas para um ciclo de estudos. Outro significado e mais vulgarizado identifica o currículo com o programa de ensino. Pode ainda ser considerada um terceiro significado, que articula as duas anteriores, uma vez que o currículo é identificado com o conjunto estruturado de matérias e programas de ensino para um determinado nível de escolaridade ou ciclo de estudos (Ribeiro, 1993).

O termo currículo foi definido por vários autores, entre os quais Grundy (1987), que afirma que o currículo não é apenas um conceito, sendo sim uma construção cultural. Ou seja, não se trata de um conceito abstrato que tenha qualquer tipo de existência fora e previamente à experiência humana, mas sim, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Na Proposta Global da Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1988) currículo foi definido como sendo um conjunto de atividades (letivas e não letivas) programadas pela escola, com cariz obrigatório, facultativo ou livre. Já Arnaz (1989) define o currículo como um plano padrão, funcionando como um processo específico e desenvolvido para o ensino e aprendizagem numa instituição de ensino, podendo também ser considerado como um conjunto integrado de conceitos, proposições e normas, estruturando de forma antecipada um conjunto de ações que se querem organizar. Por seu lado, Lundgren (1992) defende que o currículo abrange toda e qualquer experiência à qual o aluno está sujeito sob direção da escola. Forquin (1993) afirma que o currículo é primeiramente, um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem às quais um indivíduo (aluno) se vê exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal, como sendo, a escola. Neste sentido, Furlán (1996) menciona que o currículo é o resultado do processo global da escola, dizendo respeito ao que acontece dentro da sala de aula e ao que acontece fora desta. Desta forma, o currículo não é apenas o resultado do que é ensinado internamente na escola, mas também o que acontece do lado de fora, sendo uma expressão cultural no seio da instituição, englobando valores, ideologias, conhecimentos, experiências, constituindo-se como um pilar de construção de uma sociedade em mudança. Assim, o autor Pacheco (1996) vê o currículo como sendo uma construção permanente de práticas com significado cultural e social. Casarini (1999) refere que os currículos são documentos que servem de guia para a fixação de objetivos, conteúdos e ações a serem desenvolvidas pelos professores e alunos. Na mesma linha de pensamento, Pérez e Lopéz (1999) consideram que currículo deve ser definido segundo duas dimensões: uma que vê o currículo como uma cultura social convertida em cultura escolar através dos professores e das instituições e a segunda é relativa ao domínio do campo cognitivo, onde o currículo é visto como um modelo de ensino e aprendizagem do qual provêm os programas escolares. Num estudo mais avançado e recente, Pacheco (2001) define currículo como sendo um plano de estudos ou um programa estruturado e

organizado tendo por base objetivos, conteúdos e atividades de acordo com a natureza das disciplinas. Roldão (2000) refere que o termo currículo se encontra interligado àquilo que se passa (a passagem de alguma coisa a alguém) e àquilo por onde se passa (o percurso), e a unidade que o constrói e que ele constrói no sujeito, para que a passagem ocorra efetivamente. Ainda segundo Roldão (2002) currículo é o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os alunos. Mendes (2005) afirma que o currículo se assume como um verdadeiro instrumento de escolarização, favorecendo a manutenção da escola, sentindo-se obrigado a adaptar-se à organização escolar pois só dessa forma poderá responder às exigências que a sociedade vai impondo. Por último, Salas (2005) refere que etimologicamente, currículo é uma palavra latina derivada do verbo *curro* que significa carreira, referindo-se à viagem realizada pelo aluno para atingir um determinado grau.

Através de todas estas variadas definições acerca do termo currículo, constatamos que este conceito tem variado bastante, quer consoante as épocas, contextos e outros.

Para Gimeno (1989) o currículo divide-se em currículo prescrito, o qual é ditado pelos órgãos político – administrativos, possuindo um papel de prescrição ou orientação relativamente ao conteúdo do currículo; em Currículo apresentado aos professores, o qual lhes chega através dos meios ou materiais curriculares, que colocam à disposição uma interpretação do currículo; e em Currículo moldado pelos professores, de onde resulta a interpretação dos docentes, seja esta feita a partir do currículo prescrito ou dos materiais curriculares.

Pacheco (2000) apresenta o currículo como deliberação e situa a decisão curricular em diversos contextos que correspondem a competências de agentes distintos, nomeadamente no contexto político – administrativo (Currículo oficial), no contexto da gestão (Currículo da Escola) e no contexto da realização (Currículo do Professor).

Relativamente ao planeamento curricular, para Raunch (1996), salientam-se duas abordagens: o currículo está limitado ao corpo de conhecimento, tanto no conteúdo como nos materiais de um currículo específico que deve ser transmitido ao aluno; e por outro, aqueles conteúdos aos quais se dão maior importância, com vista a sustentar a visão epistemológica e as condições sociais, políticas e contextuais que são determinadas. O modelo curricular selecionado pelos professores em concordância com o seu sistema de crenças fornece um modelo de trabalho à volta do qual são delineadas as decisões de instrução e avaliação. Todavia, verifica-se uma enorme incapacidade por

parte dos docentes em interligar os seus objetivos programáticos, com um processo de trabalho claro, consistente e coerente (Ennis et al., 1990). Desta forma, a compreensão da perspectiva dos alunos melhora não só a capacidade dos professores para a criação de ambientes de aprendizagem propícios, como permite a identificação de potenciais áreas de conflito, e encontrar as soluções necessárias (Cothran & Ennis, 1998).

Para Pacheco (2001), o professor tem um papel importante, pois pode ser considerado como um actor curricular que implementa e executa as decisões prescritas, autor de uma autonomia que advém da existência ou inexistência de instrumentos de controlo curricular. Desta forma, o professor pode adaptar, mediante o seu contexto educativo, o currículo prescrito, apresentado, programado e planificado às necessidades educativas próprias de cada escola e alunos.

No caso do Ministério da Educação o seu papel incide na imposição de um currículo nacional e na imposição de limites à construção de um currículo real na escola. Deste modo, o autor Leite (2002) considera que o sistema educativo português desincentiva os professores relativamente à configuração do mesmo, não sendo sustentável a possibilidade de existir um currículo uniforme que se adegue a todo o espaço nacional, a todas as crianças e a todos os jovens. Assim, o currículo deve ser visto como um conjunto de orientações passíveis de interpretação e adaptação de acordo com o tipo.

Portanto, segundo Kelly (1981), os currículos podem ser definidos em:

- Currículo Oficial é aquele que indica o que está determinado no papel, em programas, projetos, entre outros;
- Currículo Real corresponde àquilo que realmente é ensinado, enfatizado e aprendido pelo aluno, sendo o conteúdo que efetivamente é incluído, enfatizado e avaliado pelo docente;
- Currículo Formal, incluindo as atividades formais às quais o horário da escola dedica períodos específicos de tempo de ensino, ou que, no caso da escola primária, são incluídas no programa de trabalho a ser cumprido nas horas normais do ensino escolar;
- Currículo Informal inclui aquelas muitas atividades informais que se realizam, usualmente em bases voluntárias durante o almoço e depois do horário escolar, em fins de semana ou durante as férias (por exemplo, atividades desportivas em clubes, jornadas escolares, etc. – as normalmente designadas de atividades extracurriculares);

- Currículo Oculto inclui aqueles aspetos que os alunos aprendem na escola, originados pelo modo que o trabalho da escola é planeado e organizado, mas que não estão claramente incluídas no planeamento e nem estão na consciência dos responsáveis pela escola;

- Currículo Nulo é aquele que é entendido como um conteúdo disciplinar, compreendendo valores e princípios que não são incluídos nos outros currículos;

- Currículo Extra compreende que a experiência do currículo oficial previsto é de natureza voluntária, sendo este muito importante contribui para a formação holística e integral do aluno;

- Currículo Simultâneo é aquele que engloba todos os currículos explícitos e implícitos no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Para Dewey era importante que o planeamento curricular tivesse em conta as experiências das crianças e jovens, pois entendia que a educação não era somente uma preparação para a vida.

Embora seja a Bobbitt que se deve a introdução de um novo e poderoso vocabulário que viria a influenciar todo o processo curricular, o facto é que a doutrina da eficiência social está assente na escolarização em geral e do currículo em particular e tal se deve muito aos trabalhos de Tyler, que contribuiu de forma singular para as modificações do currículo no referente aos métodos e objetivos das práticas pedagógicas.

Será pois, tendo como “pano de fundo” os trabalhos de Bobbitt e sobretudo de Dewey, que Tyler arquitetará todo o seu trabalho, como iremos constatar no capítulo seguinte deste trabalho.

Capítulo II: Breve Análise do Momento Contemporâneo

A escola é, também, um espaço/tempo de cidadania por ser um contexto diverso, onde (in)(con)fluem diferentes culturas e grupos sociais, onde se articula educação em contexto escolar com a realidade exterior à escola através do desenvolvimento de atitudes de combate à desigualdade, de respeito pelo outro e pelo meio ambiente, de solidariedade no sentido de uma sociedade mais digna, justa e verdadeiramente democrática.

Por isso, e para “construir um sistema educativo realmente democrático devemos obrigar-nos a uma tarefa prospetiva que exige ter presente todas as mudanças que estão a ocorrer nas nossas sociedades, as oportunidades que se abrem, bem como os perigos que se escondem, de forma a imaginar com um pouco mais de rigor o mundo futuro e, por conseguinte, as prováveis necessidades dos alunos que agora frequentam as escolas”⁶⁴.

Daí, que Paraskeva (*in* Lobo, 2005:39) insista, na importância de pôr fim à ideia de que tudo pode ser incluído no currículo antes de uma discussão política séria, entre outras coisas, em torno dos conteúdos, até porque, diz, “existem mudanças que importa questionar” e que “ou se questionam os saberes que a escola deve transmitir e como o deve fazer, ou estaremos apenas a trabalhar questões de forma hipotecando constantemente as de conteúdo”. Dá-se demasiada importância ao modo como as crianças aprendem, às dificuldades ou não por elas reveladas e não se reflete sobre a questão fundamental: os conhecimentos que a escola transmite. Porque se aprende o que aprende? Para quê? Quem ensina? Quem beneficia com esses conhecimentos? Quem se prejudica? Como é que esse conhecimento se tornou ‘oficial’? Quem o determinou ‘oficial’?⁶⁵.

Também Apple (*in* Paraskeva, 2007:8) faz ressaltar questões que se relacionam com decisões tomadas no currículo acerca do “conhecimento oficial” nas quais se

⁶⁴ Oliveira, 2008:15

⁶⁵ Apple, 2000; Paraskeva, 2007

cruzam conflitos ideológicos, políticos, culturais, económicos, atravessados por dinâmicas de classe, raça e género (Apple e Weis, [1983] 1997) e que, agora mais do que nunca urge debater.

“O conhecimento agora ensinado pertence a quem?”; “Deve ensinar-se o conhecimento de quem?” (Apple *in* Paraskeva, 2007:8); “Quem o selecionou?”; “Porque se encontra organizado e transmitido dessa forma?”⁶⁶.

Com a publicação de “*Basic Principles of Curriculum and Instruction*”, encara a teoria curricular como sendo uma teoria fundamentalmente organizacional e manifesta a necessidade de os estudos curriculares se processarem em torno de quatro aspetos: objetivos, seleção de atividades (conteúdos), atividades e avaliação. É com Tyler que a pedagogia por objetivos atingiu o seu apogeu, bem como a avaliação educativa como instrumento fundamental para a recolha de informações e clarificação dos objetivos, para que a escola melhore progressivamente os seus programas.

Não repudiando a teoria da eficiência social, alerta para a necessidade de esta ser aprimorada. Podemos observar isso num dos seus escritos:

“... a educação é um processo activo, que envolve os esforços activos do próprio aluno. Em geral, este só aprende aquelas coisas que faz. Se as situações escolares versam sobre assuntos de interesse para o aluno, ele participará activamente dessas situações e aprenderá, assim, a lidar eficientemente com essas situações. Além disso, alega-se que a eficiência cada vez maior com que ele enfrenta situações presentes garante a sua capacidade de encarar novas situações à medida que estas surgirem”⁶⁷

Sendo que acreditava na educação como um processo ativo e participado pelos alunos, respeitando a sua individualidade e valorizando o saber, sugere um ensino motivada que desperte os alunos para aprender de forma a que estes se preparem convenientemente para uma situação adversa. Defendendo a criação de um currículo ideal, menos rígido, e que fosse de encontro às necessidades dos alunos, proponha uma

⁶⁶ Apple, 1999:29

⁶⁷ Tyler, 1950:10

teoria curricular abrangente, com a aplicação da psicologia, da sociologia e da filosofia à educação.

Kliebard,⁶⁸ aponta algumas lacunas às ideias de Tyler, tais como a natureza das fontes comuns das quais os objetivos terão de ser desenvolvidos; a derivação e defesa de valores que estão incorporados no espectro filosófico do qual os objetivos têm de ser filtrados; a falta de detalhes significativos incluídos, dentro do processo como um todo.

“Quando, na penúltima década do século XVI, os administradores e professores da Universidade de Leiden, e, logo a seguir, também de Glasgow, começaram a usar a palavra *curriculum* para designar o conjunto de assuntos estudados pelos alunos ao longo de um curso, certamente não imaginavam que estavam instituindo uma novidade que teria desdobramentos tão amplos e profundos no campo educacional⁶⁹” .

O termo *curriculum* somente apareceu nos dicionários *Barclays Universal Dictionary e Webster*, em 1856, significando: “[...] uma pista de corrida; um lugar para correr, uma carreta de corrida, um curso em geral; usado especialmente para referir-se a estudos universitários”⁷⁰.

O conceito de currículo evoluiu muito lentamente, verificando-se inúmeras definições, que variam consoantes os autores, de acordo com a época e com a ideologia vigente. Deste modo, devido á multiplicidade de conceitos, entre 1960 e 1970, houve quem decretasse a morte do currículo como campo de estudo, já que não contribuía para o progresso da educação⁷¹.

Analisando as relações sociais da escola, McLaren (1997) salienta que o currículo representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Representa a introdução de uma particular de vida, servindo, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo promove a hegemonia de certas formas de conhecimento sobre outras e dos princípios e valores de grupos protegidos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero. Alerta-nos, por isso, Apple (1989) para a importância e crucialidade

⁶⁸ Kliebard, 1997

⁶⁹ Neto, 1997, p. 59-60 citado em Oliveira, 2008:537

⁷⁰ Martins, 1992:97

⁷¹ Oliveira, 2008

de uma análise relacional em torno das políticas educativas e curriculares, que nos permite compreender a relação entre o fenómeno educativo e as políticas sociais, culturais, económicas, religiosas e ideológicas mais amplas, como também o modo como os movimentos de direita existentes têm vindo a assumir o controlo do conhecimento legitimado pela escolarização, conhecimento esse que deve ser visto como parte de uma seleção histórica, tradução de conflitos, no plano teórico e prático e que permanentemente tem silenciado ou omitido os mais desfavorecidos.

Essas dimensões de entendimento curricular, em que o escrito nem sempre será o implantado, são o que ficou conhecido como a prática de realização do currículo oculto, regras e normas não explícitas, que dirigem as relações que se estabelecem nas salas de aula, ou seja, de maneira implícita através dos conteúdos culturais, dos hábitos, das interações, tarefas escolares, a reprodução das principais dimensões e peculiaridades da esfera económica da sociedade⁷². Interessa salientar que o currículo planifica-se, desenvolve-se e avalia-se, sem chegar a surgir explicitamente, em momento algum, na mente e nas intenções dos docentes e obviamente, sem ter o consentimento dos alunos ou das famílias⁷³. A contribuição de Torres Santomé (1995) conduz-nos a algumas inquietações, tais como: Este currículo é tido como oculto para quem? Será que o professor não exerce o currículo oculto no seu ambiente escolar de forma Curriculo consciente? Como conceber a educação sem intenção? O professor, como agente de transformação social, não contribui na sua prática efetiva em sala de aula para defender alguma ideologia, mesmo estando naquele momento supostamente latente?

Para Gimeno Sacristán (2000), o currículo pode ser entendido como a expressão do equilíbrio de interesse e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. O currículo não é entendido como um plano totalmente acabado e definido, mas como um espaço de partida das metas a serem alcançadas, dependentes das condições da sua aplicação, “o currículo foi e continua a ser um tempo e espaço de contestação, uma plataforma política onde secularmente se plasmam as mais refinadas batalhas ideológicas e culturais pelo controlo da construção social da realidade”⁷⁴.

⁷² Jackson, 1968; Paraskeva, 2007

⁷³ Torres Santomé, 1995

⁷⁴ Paraskeva, 2007:238

Por isso, mais do que procurar consensos, importará refletir sobre a escola que se pretende, sobre os condicionalismos que a própria contextualização e momento político-social coloca para, desse modo, e tendo como paradigma a (des)construção do currículo, se encontrar o elo capaz de suportar o desenvolvimento de um currículo adequado ao projeto educativo de cada escola, flexível, permanentemente (des)construído na reflexão conjunta da e sobre a ação por toda a comunidade educativa envolvida.

A escola e o currículo sofrem influências poderosas de todas as modificações do mundo, recebendo constantes desafios da sociedade, da comunidade onde está inserida, dos próprios alunos e dos professores.

Kelly (1981) afirma que o currículo também influencia também da economia vigente e de grupos de pressão política, além dos associados com os partidos políticos, a fim de promover certos tipos de reforma educacional ou para influenciar no desenvolvimento educacional do país. O currículo está fortemente comprometido com relações de poder, ao transmitir visões sociais particulares e interessadas, assinala Moreira e Silva (1995).

Para Gati (2004) perante as heterogeneidades culturais, sociais e económicas, é necessária uma reflexão sobre que espécie de currículo que as escolas devem ter para enfrentar os desafios da atualidade. Ainda se fazem presentes na educação a multiplicação e a fragmentação do conhecimento e os currículos sustentam o discurso da modernidade e nem sempre condizem com a evolução da pós-modernidade. Para Gati, “as ações educacionais têm de desacerbar a exclusão e a seletividade social pelo currículo”⁷⁵.

“Mota, Veloso e Barbosa (2004) percebem o currículo como uma ferramenta imprescindível “para se compreender os interesses que atuam e estão em permanente jogo na escola e na sociedade”. Para eles, discutir o currículo é debater uma perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano, devendo os temas sociais contemporâneos ser entendidos como partes do currículo e não apenas como conteúdos colocados de forma assistemática ou eventual, desvinculados e descomprometidos da vida e da comunidade”⁷⁶.

⁷⁵ Oliveira, 2008:543

⁷⁶ *Idem, Ibidem*

Na atualidade, os novos mapas político-culturais da sociedade pressupõem que se conceba o currículo na relação entre escola, cultura e sociedade, de forma a se valorizar os saberes plurais que se entrecruzam nas diversas práticas cotidianas dos sujeitos educativos (Nascimento, 2005). Neste sentido, a percepção do currículo evidenciou as relações de poder na seleção dos conhecimentos escolares, no sentido de um currículo como uma realidade sempre provisória que se materializa na realidade escolar como uma práxis e prática pedagógica. Como práxis, significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, ou seja, que o processo de construção do currículo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações sociais (Sacristán, 2000). Como prática, trata-se de um campo prático complexo, pois ao modelar-se dentro de um sistema, cristaliza um contexto que lhe dá significado real; “a prática tem uma existência real (...) um território de intersecção de subsistemas diversos. Essa realidade prática complexa se substancia ou se concretiza em realidades e processos diversos”⁷⁷.

Assim, “o currículo é uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (...) na qual se pode estabelecer um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos, professores (...)”⁷⁸.

O currículo representa o contexto de uma prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela, ou seja, caracteriza-se por desenvolver uma relação dialética e processual com o contexto que lhe dá origem e o representa e por aquilo que é representado.

Vários trabalhos nacionais e internacionais desenvolvidos na atualidade demonstram que o saber é sempre o saber de alguém, que trabalha com algum objetivo. No caso dos professores, o saber é um saber que está relacionado com a sua identidade, com a experiência de vida, com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. Neste sentido, o saber dos professores é um saber social, porque é partilhado por todo um grupo de agentes, porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais; mostram a história s disciplinas, programas escolares, ideias e práticas pedagógicas), pois o que os professores ensinam evoluem com o tempo e as mudanças sociais, e por ser adquirido

⁷⁷ Sacristán, 2000:21

⁷⁸ Sacristán, 2000:16

no contexto de uma socialização profissional (Tardif, 2000). Para este autor, as relações que se estabelecem com esses saberes, são relações que mantêm confluência com vários outros saberes (pedagógicos, curriculares, práticos) e que também são originados na sociedade e na instituição escolar e dos outros atores educacionais. Sendo assim, as relações geradas através das relações dos professores com esses diversos saberes são, ao mesmo tempo, relações com grupos sociais.

Os estudos desenvolvidos sobre a prática pedagógica docente permitem compreendê-la como uma prática social entrecruzada, que se desenvolve num espaço social complexo, entendida numa relação indissociável entre a prática que o sujeito desenvolve e os contextos nos quais se encontra inscrita.

Esse sentido atribuído à prática pedagógica docente parte do pressuposto de que o currículo, que se manifesta na prática dos/as professor/as, não parte de uma única prática, mas do cruzamento de práticas diversas, conforme revela Sacristán (2000):

“O currículo acaba numa prática pedagógica (...). Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas⁷⁹.

Portanto, para se compreender os saberes dos professores, expressos no processo de construção do saber escolar, requer prestar atenção às práticas político-curriculares que se expressam no seu desenvolvimento, porque se compreende que na prática docente, se entrecruzam muitos tipos de saberes e de práticas, configuradas em ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, enquanto subsistemas, em parte, autônomos e, em parte, interdependentes, que geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. O que significa pensar que os saberes e a prática pedagógica docente não podem ser entendidos separadamente das condições em que se desenvolvem.

O professor é um dos atores principais e agentes ativos, pois “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos - a influência é recíproca”⁸⁰.

⁷⁹ Sacristán, 2000:26

⁸⁰ Sacristán 2000:164

Nesta perspectiva o professor é visto como mediador do currículo que se materializa na prática pedagógica a partir de uma rede de saberes e fazeres quotidianos.

Sacristán (2000) defende o professor como um mediador entre o aluno e a cultura e ressalva sobre a importância de se considerar nas pesquisas sobre os saberes docentes, as condições institucionais, o nível das experiências que, a princípio, o professor tem; os significados que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento, em particular. Sacristán (2000) através dos estudos Tanner e Tanner, desenvolve os papéis do professor em três categorias, de acordo com o grau de independência profissional, nomeadamente:

1) imitação-manutenção, no qual os professores são seguidores de livros-texto, guias, têm habilidades para desempenhar tarefas a cumprir, conforme algum padrão, ou seja, é um papel que serve à manutenção da prática estabelecida ou à implantação de qualquer outro modelo;

2) professor como mediador, que atua na adaptação dos materiais, dos currículos ou das inovações nas condições concretas nas quais atua;

3) professor criativo que pensa sobre o que faz e trata de encontrar melhores soluções, diagnosticar os problemas e formular hipóteses de trabalho, ou seja, seria aquele professor que trabalha dentro de esquema de pesquisa na ação.

Para o autor Afonso (2007), o currículo escolar é onde incidem muitas das reformas que os governos pretendem implementar e define o currículo como “conhecimento válido” num dado momento histórico e numa sociedade específica, sendo o reflexo da “distribuição do poder e dos princípios de controle social”⁸¹.

O currículo da escola não tem acompanhado as mudanças da sociedade, seguindo os mesmos moldes que tinham no século XIX, afirma Roldão (2005). É preciso mudar o currículo e isso implica em rever a própria função da escola na sociedade do século XXI.

Uma vez realizada uma zootomia aos dilemas que ultrapassam o campo do currículo ao longo do tempo, importa agora perceber como é que o campo curricular entra no século XXI. Para compreensão deste desafio importa antes realizar uma análise, ainda que breve, dado o tema desta investigação, sobre as problemáticas mais

⁸¹ Oliveira, 2008:545

latentes da educação e do currículo, sendo que são essenciais para a compreensão das temáticas mais atuais.

Deste modo, de seguida iremos debruçar-nos sobre a análise relacional do currículo e o ideal de currículo, sobre as diversas perspetivas do currículo.

Capítulo III: Análise Relacional do Currículo e Ideal de Currículo

“Quando falamos de currículo normalmente remetemos para a ideia de um plano rigidamente fechado constituído por um conjunto de disciplinas. Este espartilho que aparentemente já fez sentido no passado, não faz qualquer sentido neste período de mudança. Numa perspectiva tradicional, o currículo privilegia a transmissão dos conteúdos integrados nas diferentes disciplinas, prescrito a nível nacional e que se fundamenta na uniformidade, sem contemplar as características próprias dos diferentes alunos nem os contextos onde os mesmos se inserem. Com a implementação das alterações no plano curricular, este teve que assumir a abertura e flexibilidade na resolução dos problemas curriculares, relacionados com a diversificação e integração dos saberes, num novo conceito de currículo”⁸².

Para Estríbio⁸³, posteriormente,

“o currículo passou a ser visto numa perspetiva mais ampla, integradora, socializadora, como um projecto completo (Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988). O sistema educativo vem determinar a função do currículo como algo interactivo e dinâmico e que se concretiza num projeto educativo. Inserido numa escola, o currículo deve incluir todas as dinâmicas das relações existentes para além do que é formal. Assim, para Gimeno⁸⁴ (...) uma coisa é o currículo considerado como uma intenção, um plano ou uma prescrição que explica o que desejaríamos que ocorresse nas escolas, e outra é o que existe nelas, o que realmente ocorre no seu interior. O currículo tem que ser entendido como cultura real, que surge de uma série de processos, mais que como objecto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar”.

Para Herbert Kliebard⁸⁵ “o século XX viria a tornar-se numa arena onde quatro versões – no caso Humanistas Desenvolvimentalistas, Melhoristas Sociais e Eficientistas Sociais – sobre qual o conhecimento socialmente mais valioso e a sua

⁸² Estríbio, 2010:25

⁸³ Estríbio, 2010

⁸⁴ Gimeno, 1995:27

⁸⁵ Kliebard, *in* Paraskeva 2008:11

relação direta com a função social da escola se confrontariam – sem que qualquer das versões conseguisse impor-se hegemonicamente”.

“A sociologia do currículo centra-se substantivamente nas dimensões de produção ideológica provocadas pelo currículo e que o currículo provoca”⁸⁶. Neste sentido, o autor Young (1971) vai buscar a perspetiva de Raymond Williams (1961) segundo o qual é importantíssimo relacionar o currículo (a sua forma e conteúdo) com as questões ideológicas e de poder, tratando desta forma as políticas curriculares como políticas educativas. É neste sentido que os trabalhos realizados por Michael Apple (1979) surgem, refutando

“o determinismo económico como motor social, defendendo que a sociedade não é dominada por uma teoria unidimensional em que a forma económica é determinante, mas pelo contrário, de uma forma mais complexa, a sociedade é concebida como sendo constituída por três esferas correlacionadas: a económica, a cultural/ideológica e a política”⁸⁷.

Johnson⁸⁸ “opunha-se ao modelo de ensino vigente, criticando o facto de o conteúdo disciplinar ser ainda considerado o aspecto mais importante da educação”, e defendia o crescimento, “o desenvolvimento físico, a mais ávida actividade mental, a mais sincera e auto consciente vida emocional”. Pretende-se desta forma, segundo esta autora, “colocar enfase nos efeitos que todas as actividades e exercícios das escolas exercem sobre as crianças”⁸⁹. O objetivo consiste em as crianças aprenderem sem pressão compreenderem as suas práticas e experiências, revigorando o sistema educativo com base na seguinte afirmação “a educação é a vida, e o programa escolar, para que seja educativo, tem de ser revigorante”⁹⁰.

Por seu lado, Parker (1894), pioneiro do movimento progressista, defende que “a educação transforma e promove o carácter humano (...) a tomada de consciência de todas as possibilidades do crescimento humano e do desenvolvimento é a educação”⁹¹, a qual corresponde à economia das energias do ser humano e à geração de poder.

⁸⁶ Paraskeva, 2008:13

⁸⁷ Apple e WEIS, *in* Paraskeva, 2008:14

⁸⁸ Johnson, *in* Paraskeva, 2008:22

⁸⁹ Johnson, *in* Paraskeva, 2008:22

⁹⁰ *Idem, Ibidem*

⁹¹ Paraskeva, 2008:23

Para Paraskeva “a educação progressista começou como parte de um vasto esforço humanitário no sentido de aplicar a promessa da vida americana...à nova e desconcertante civilização urbano-industrial que se veio afirmar em finais do século dezanove”⁹². Este movimento extingue-se por volta da segunda metade do século XX. Para Paraskeva (2008), Dewey assenta a sua filosofia na democracia, logo para este autor a educação era vista como algo que não deve ser imposto às crianças e aos jovens a partir de fora, as que correspondem ao crescimento das capacidades que os seres humanos estão dotados à nascença. Deste modo, a escola consiste numa instituição que assegura os princípios de uma sociedade democrática, onde impera a igualdade de oportunidades. Ou seja, a educação é vista como um processo de interesses e esforços e que tem como objetivo “dar aos jovens as coisas de que necessitam para se desenvolverem de modo ordenado e sequencial enquanto membros de uma sociedade”⁹³. Deste modo, Dewey critica a teoria dos desenvolvimentistas de Hall e criou a sua própria teoria com base nos conflitos existentes entre Humanistas e Desenvolvimentistas, defendendo na sua teoria curricular que “o verdadeiro centro de correlação nas disciplinas escolares não é a ciência, ou a literatura, ou a história, ou a geografia, mas as próprias actividades sociais da criança”⁹⁴ assim sendo e de acordo com a sua teoria das ocupações, Dewey defendia a “crença de que as aulas deveriam estar em consonância com a própria vida”, acreditando que “o currículo construído com base nas ocupações sociais possibilitava a ponte e a harmonia entre fins individuais e sociais, aspeto que, na sua opinião, constituía fundamentalmente o problema central da teoria curricular”⁹⁵. Neste sentido, Dewey defendia que o que estava a ser reconstruído no currículo correspondia ao

“modo como os seres humanos ganhavam controlo sobre o seu mundo através do uso da inteligência (...). O desenvolvimento mental de um indivíduo consistia, segundo Dewey, num processo social e o currículo devia conduzir ao desenvolvimento intelectual máximo, levando o homem a reagir à adversidade e a lutar por uma sociedade melhor”⁹⁶.

⁹² Cremin, *in* Paraskeva, 2008: 24-25

⁹³ Paraskeva, 2008:27

⁹⁴ Paraskeva, 2008:31

⁹⁵Paraskeva, 2008:31

⁹⁶ Paraskeva, 2008:32

No entanto o ideal de currículo para Dewey, foi fortemente abalado pela consolidação progressista do movimento para a eficiência social, que impôs na sociedade e na educação as técnicas mais acérrimas de controlo e avaliação.

Para Kliebard, “o que Dewey não antecipou (...) foi o incremento dos testes de avaliação estandardizados no século vinte, que rápida e completamente, subverteram a sua teoria ao atribuírem grande valor às dinâmicas de aprendizagem baseadas nos três R’s”⁹⁷.

Por sua vez, em 1918 surgiu o Método de Projeto de Kilpatrick, na altura em que se verificou como que um divórcio entre o sistema educativo e a sociedade. Este Método designa a educação “como a vida em si e não como uma mera preparação para a vida futura”, logo o principal objetivo da educação consistem em “continuar a enriquecer o processo vivencial através de melhores pensamentos e ações, ou seja, a educação é na vida e para a vida (...)”⁹⁸. Assim, o currículo “torna-se a vivência total da criança na medida em que a escola o pode influenciar ou tomar a responsabilidade pelo seu desenvolvimento”. Na perspetiva de Kliebard (1995), este Método de Projeto consistiu numa alternativa à construção científica do currículo. Foi duramente criticado e neste sentido Charters veio afirmar que se verificaram algumas falhas neste Método, nomeadamente o facto de este currículo não preparar os estudantes para o que precisavam de saber no futuro.

Posteriormente, em 1927, Bode preconizou uma teoria mais cautelosa e racional, dando importância às implicações sociais das várias reformas curriculares propostas, reconhecendo também as contradições no seio da Educação Progressista, afirmando que “o abismo entre a escola e o mundo foi ampliado pelas alterações ocorridas na vida moderna”⁹⁹. Para Bode a educação devia ser entendida como um processo de autodesenvolvimento ou autoformação, sendo que compete à educação “...organizar os seus múltiplos recursos e agências de tal forma que a evolução da civilização possa ser vista como uma progressiva emancipação da inteligência”¹⁰⁰.

⁹⁷ Kliebard, *in* Paraskeva, 2008:33

⁹⁸ Paraskeva, 2008:36

⁹⁹ Paraskeva, 2008:38.

¹⁰⁰ Bode, *in* Paraskeva, 2008:39

Bode criticou a Educação Progressista, Charters e também Kilpatrick, referindo que este último apresentou um modelo curricular muito limitado.

Apesar das divergências encontradas entre as obras de Dewey, Kilpatrick e Bode, ambas devem ser percebidas como “parte integrante de uma corrente curricular muito específica no seio do Movimento da Educação progressista que se opunha ao *status quo* vigente”¹⁰¹.

Porém em 1926, surge o 26º anuário da National Society for the Study of Education, que protagonizou alterações drásticas no currículo, marcando a “(re)emergência e a consolidação de outro movimento no âmbito do Movimento da Educação Progressista – os reconstrucionistas sociais – representado por Rugg e Counts”¹⁰².

Para Rugg, a escola era vista como a “empresa de vida”, ou seja, “o que na velha educação era designado, de forma restritiva e proibitiva, como currículo passa a ser, na nova educação, a vida da escola”¹⁰³. A Educação para Rugg baseava-se nos seguintes conceitos: crescimento, autoequilíbrio, generalização, indivíduo e personalidade, hábito e ato criativo. Deste modo, a educação tinha como função “promover a assimilação de grupos minoritários e a crença na justiça para as minorias (bem como) fomentar o interesse vigoroso e permanente na discussão de temas públicos”¹⁰⁴. A Educação era então vista como que para toda a vida, desde a infância até à velhice.

Com esta nova abordagem da educação, o currículo passa a determinar “a vida na escola como um todo”, “introdução às artes criativas e contemplativas”, “a educação do corpo”, “a introdução ao mundo físico e natural e ao comportamento humano”¹⁰⁵. Ou seja, o currículo deve ser construído através da participação de pais, crianças, jovens, professores, diretor da escola e respetivo conselho executivo, passa a ser “A vida e o programa da Escola e a escola torna-se realmente uma Escola da vida”¹⁰⁶. Neste sentido, na construção do currículo deve, segundo Rugg, obedecer a determinadas normas conceptuais, nomeadamente

¹⁰¹ Paraskeva, 2008:40

¹⁰² Paraskeva, 2008: 40

¹⁰³ *Idem, Ibidem*

¹⁰⁴ Paraskeva, 2008:41

¹⁰⁵ Paraskeva, 2008:42

¹⁰⁶ Paraskeva, 2008:43

“a reconstrução radical de todo o currículo escolar e uma nova síntese do conhecimento e uma recompartimentação das actividades e das matérias do currículo escolar (indicando que) a elaboração do currículo será baseada numa síntese das ideias mais penetrantes (...) relativamente às tendências da sociedade moderna e a reconstrução da vida institucional”¹⁰⁷.

Em 1932, Counts veio “agitar as águas da educação (...), reforçando assim as posições e perspectivas do reconstrucionismo social”¹⁰⁸. Definiram (Counts e os seus colegas) o currículo como um campo de batalha, “entendendo que a sociedade está dividida em seitas, partidos, classes e interesses especiais, e que cada um deles, em conformidade com o seu poder, luta por incorporar o seu ponto de vista no currículo”¹⁰⁹, ou seja, para Counts o currículo é alvo de manipulação política, a educação é função de uma determinada civilização num determinado momento histórico, nunca poderá ser independente do tempo e do espaço. “Counts acreditava (...) que a educação só pode ser eficaz a alterar a realidade instituída se estiver próxima da sociedade; a escola não pode construir uma utopia e não pode tornar-se socialmente progressista por mera deliberação”¹¹⁰.

Counts e Rugg criticaram fortemente o movimento progressista, pelo facto de se basear numa escola centrada na criança e por não ter criado uma teoria de bem-estar social, na qual enfrentasse as questões sociais. Deste modo, Counts e Rugg, ambos reconstrucionistas sociais encontram-se em oposição ao movimento progressista e ao movimento da eficiência social.

Na linha do pensamento de Counts e Rugg (reconstrucionistas sociais), surge Brameld, o qual definiu que

“a comunidade tem de ser envolvida na vida da escola e a escola tem de ser envolvida na vida da comunidade em todos os momentos vitais; os docentes têm de se unir numa organização forte e independente; o apoio financeiro às escolas norte-americanas tem de ser em duplicado ou, o que é mais razoável em termos de necessidades e de capacidades de pagamento, triplicado (...)”¹¹¹.

¹⁰⁷ *Idem, Ibidem*

¹⁰⁸ Paraskeva, 2008:44

¹⁰⁹ Paraskeva, 2008:45

¹¹⁰ Paraskeva, 2008:47

¹¹¹ Paraskeva, 2008:51

Para Bremeld, o currículo está “em relação com a ordem cultural, o ensino-aprendizagem como processo cultural e o controlo da educação em função de objetivos culturais”¹¹². Para concluir, Paraskeva destaca a importância de entender o currículo ao nível das

“tradições contra-hegemónicas tanto no âmbito do currículo como no exterior em querelas educacionais informais relativamente a sindicatos, direitos civis, etc. Assim, no trabalho de Dewey, Bode, Rugg, Counts e Brameld deverá também ser perspectivado no contexto da tradição altamente influente e poderosa do trabalho educativo contra-hegemónico fora da esfera da educação”¹¹³.

O que o sócio-reconstrucionismo propõe é a necessidade de se compreender o currículo num teste ativo muito mais abrangente, além de um artefacto técnico fazendo avançar com uma análise educacional da educação.

Em Portugal, a importância do 1º ciclo do ensino básico tem sido referenciada como elemento estratégico do desenvolvimento educativo nacional, entre outros, por Carvalho (1996), Anjos (1960), Benavente (1984) e Teodoro (1982), mencionando-o como o período da educação mínima, isto é, o “mínimo de formação e cultura necessárias para tornar o indivíduo apto para a vida” (Anjos, 1960, p. 13).

Nos inícios do século XXI, o ensino primário corresponde à educação e escolarização mínimas e mantém o mesmo objetivo de antigamente, nomeadamente a de “ensinar a ler, escrever e contar” com novas valências educacionais de modo a responder às atuais exigências sociais e culturais.

Desde os seus primórdios até ao tempo presente, observa-se que a noção de ensino primário se tem conjugado com as noções de ensino básico e de escolaridade obrigatória, sendo a escola primária o primeiro ciclo de um percurso escolar básico que se foi alargando quer em anos de escolaridade considerada fundamental, quer na diversificação de finalidades educativas e instrucionais.

O regime salazarista, apesar das reformas mais notórias de 1936 e de 1947 e da ideologização do currículo, a estrutura curricular não foi significativamente alterada,

¹¹² *Idem, Ibidem*

¹¹³ Paraskeva, 2008:51

sendo apenas abalada pela reforma de Veiga Simão e pelo início de alguma formação institucionalizada na área da educação (Roldão, 1999).

A revolução de Abril permite a tomada de diversas medidas que afetam o ensino primário, principalmente ao nível dos programas, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino obrigatório de seis anos (Benavente, 1990). As primeiras transformações curriculares ocorreram em 1974 (pós 25 de Abril) tendo sido na década de 1980 que se verificou o lançamento de uma reforma ampla do sistema educativo, com ênfase na reforma curricular.

A Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976 garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades de formação escolar, segundo uma orientação ideológica e política de sentido abertamente democrático e progressista (Pires, Fernandes e Formosinho, 1998; Fernandes, 1981; Benavente, 1990; Grácio, 1995). Ultrapassados então os momentos revolucionários e contrarrevolucionários, verifica-se o que Stoer (1986), Benavente (1990) e Grácio apelidam de fase de normalização, isto é, a tendência progressiva para o Estado reconquistar e controlar a educação.

Deste modo, o ano de 1986 representa no contexto educativo português um período de viragem, com a aprovação da LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo)¹¹⁴, sendo a designação de “ensino primário” substituída pela de “1º ciclo do ensino básico”. A LBSE defende a “garantia de uma permanente accção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”(art.1º). O ensino básico tem como base de organização educativa e curricular alguns princípios gerais que se prendem quer com o direito à educação e à cultura, com a democratização da educação¹¹⁵ e com a liberdade de aprender e ensinar, quer com a impossibilidade de o Estado poder programar a educação e cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. Para Pires (1999), um dos coautores da LBSE, a normalização verifica-se pela omnipresença diluída do Estado como responsável e árbitro da educação.

¹¹⁴ Alterada pela Lei n. 115/97, de 19 de Setembro, e Lei n. 49/2005, de 30 de Agosto.

¹¹⁵ Esta implica a criação de igualdade de oportunidades e de meios para alcançar o sucesso educativo.

Esta Lei atribui ao 1º ciclo do ensino básico o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora. Assim, o currículo passa a contemplar, para além das áreas curriculares, a Área-Escola, a qual é vista como a área curricular não disciplinar.

Com a organização da estrutura curricular e dos programas do 1º ciclo este passa a contemplar as seguintes áreas curriculares: Expressão e Educação Físico-Motora; Musical; Dramática; Plástica; Estudo do Meio; Língua Portuguesa e Matemática.

A introdução das áreas curriculares não disciplinares assume particular relevo na reorganização curricular do 1º ciclo, já que a consagração das referidas áreas visa a realização de aprendizagens significativas, a formação integral dos alunos através da articulação e contextualização de saberes.

O plano curricular do 1º ciclo, definido pelo Decreto-Lei n. 6/2001, de 18 de Janeiro é modificado na sua interpretação pelas novas políticas curriculares do 1º ciclo do ensino básico, introduzidas numa fase inicial pelo Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3º e 4º ano e, posteriormente pelo Despacho 12 595/2006, de 16 de Junho. Este normativo introduz no 1º ciclo do ensino básico público uma série de atividades, expressas não como áreas curriculares disciplinares, que devem fazer parte do currículo nacional, mas como atividades de enriquecimento curricular. Assim, certificam-se as áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras) e as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) e as áreas curriculares disciplinares de frequência facultativa (Educação Moral e Religiosa) e as atividades de enriquecimento do currículo.

Consideram-se atividades de enriquecimento do currículo do 1º ciclo todas as que “incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente: atividades de apoio ao estudo¹¹⁶; ensino do Inglês; ensino de outras línguas estrangeiras; atividade física e desportiva; ensino da música; outras expressões artísticas e outras

¹¹⁶ Esta destina-se à realização de trabalhos de casa e de consolidação das aprendizagens.

atividades que incidam nos domínios identificados”¹¹⁷. Das atividades apresentadas, apenas o ensino do Inglês para os alunos dos 3º e 4º anos e o Apoio a Estudo terão de ser obrigatoriamente contempladas pelos planos de atividades dos agrupamentos de escolas.

O Despacho 12595/2006, de 16 de Junho e o Despacho 19575/2006 de 31 de Agosto especificam a existência de um plano curricular a nível nacional, na lógica do currículo nacional, introduzida pela gestão flexível e dos respetivos tempos, com vista à gestão normalizada dos tempos letivos.

Com a introdução destas atividades na estrutura escolar assiste-se à implementação de um novo conceito de escola, o de *escola a tempo inteiro*, já que visam adaptar os tempos de permanência dos alunos, na escola, às necessidades da família.

Segundo o Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012, a educação assume-se como fator determinante para o futuro do País, tendo como objetivo o aumento da qualidade e do sucesso escolar. Deste modo, “verifica-se uma introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico (...). A revisão da estrutura curricular que ora se pretende concretizar através das alterações às matrizes curriculares assenta, essencialmente, na definição de princípios que permitem uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas. A redução da dispersão curricular concretiza-se no reforço de disciplinas fundamentais, tais como o Português, a Matemática, a História, a Geografia, a Físico – Química e as Ciências Naturais, na promoção do ensino do Inglês, que passará a ser obrigatório por um período de cinco anos. Adicionalmente, na área das expressões reafirma -se um reforço da identidade disciplinar¹¹⁸” .

O acompanhamento e a avaliação dos alunos são fundamentais para o seu sucesso, sendo importante implementar medidas que incrementem a igualdade de oportunidades, a criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, no ensino básico, atendendo aos recursos da escola e à pertinência das situações.

¹¹⁷ Despacho 12 595/2006, de 16 de Junho de 2006

¹¹⁸ DL n.º129/2012, de 05 de Julho de 2012:3476

No 1.º ciclo, as escolas poderão promover a coadjuvação nas áreas das expressões, bem como um reforço do acompanhamento do desempenho dos alunos e das suas necessidades de apoios específicos.

No Capítulo I, o artigo 2.º define o conceito de Currículo. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, o currículo apresenta-se como o conjunto de conteúdos e objetivos que, sendo devidamente interligados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo. Deste modo, o currículo concretiza-se em planos de estudo elaborados em consonância com as matrizes curriculares. “Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação”.

As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos”¹¹⁹.

Na secção II - Organização do currículo do ensino básico, o Artigo 9.º refere-se acerca das Línguas estrangeiras e estabelece que “As escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação da língua inglesa, com ênfase na sua expressão oral”; “A língua estrangeira de Inglês inicia -se obrigatoriamente no 2.º ciclo e prolonga -se no 3.º ciclo, num mínimo de cinco anos, de modo a garantir uma aprendizagem mais consolidada da língua” e “A aprendizagem de uma segunda língua estrangeira inicia -se obrigatoriamente no 3.º ciclo”¹²⁰.

No artigo 14.º - Atividades de enriquecimento do currículo “as escolas do 1.º ciclo, no desenvolvimento do seu projeto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios

¹¹⁹ DL n.º129/2012, de 05 de Julho de 2012:3477

¹²⁰ DL n.º129/2012, de 05 de Julho de 2012: 3479.

desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação”¹²¹.

Este Decreto-Lei, no artigo 20º postula ainda que “A gestão do currículo e da oferta formativa de cada escola ou agrupamento compete aos respetivos órgãos de administração e gestão, aos quais incumbe desenvolver os mecanismos que considerem adequados para o efeito” ¹²².

“O currículo não é neutro, sendo veículo de conhecimentos selecionados, liga-se ao poder, à homogeneização ou à diferenciação da escola e, por isso, os educadores precisam estar atentos às implicações sociológicas e culturais, quando de sua estruturação. (...). Cada período possui características peculiares que se refletem no currículo e, conseqüentemente, na formação do homem. A escola é uma das instituições capazes de contribuir para que a realidade do mundo contemporâneo seja refletida, conscientizada e melhorada e o currículo é um dos instrumentos para isso”¹²³.

É no âmbito das dinâmicas ideológicas da educação que deve ser entendido o domínio da língua inglesa no domínio do campo da educação que no caso da realidade portuguesa aparece sobre a forma de AEC. Importa-nos também não minimizar o facto de através desta língua se ir construindo uma determinada forma colonizadora dos grupos hegemónicos.

Não deixa de ser interessante analisar a opinião de um dos sujeitos entrevistados: Excerto X – Categoria: Orientações programáticas; subcategoria: inclusão de uma língua estrangeira e o domínio ou não dessa língua) “ Todo este processo das AEC ao nível da língua inglesa, consegue “abrir” novos mundos e permite a troca de culturas entre a cultura portuguesa e inglesa com a identificação das diferenças entre elas. Ao nível inicial, primeiro e segundos anos há a sobrevalorização da língua portuguesa, enquanto nos outros eles já vão conseguindo dar atenção a ambas as culturas, as diferenças e a não sobrevalorizar nenhuma (...). No entanto, os alunos ficam sempre muito curiosos e perguntam o que é que esta palavra quer dizer, porque é que eles fazem isto e não fazem como nós. Há sempre essa curiosidade mas, em termos de

¹²¹ *Idem*, 3479.

¹²² *Idem*, 3480.

¹²³ Oliveira, 2008:1

sobrevalorização entre uma e outra, só dependendo da faixa etária mas, nunca menosprezando nem uma, nem outra” (2011, Entrevista 1).

Perante o testemunho desta entrevistada não existe um predomínio da língua inglesa sobre as restantes AEC nem sobre a língua portuguesa. Note-se o seguinte testemunho que vem de acordo com o relatado pela entrevistada anterior:

Excerto X – Categoria: Orientações programáticas; subcategoria: inclusão de uma língua estrangeira e o predomínio ou não dessa língua estrangeira) “Pois eu estava com a sensação de que por vezes nós não valorizamos tanto as nossas coisas, a cultura e admiramos mais o que os outros fazem. E eu tinha receio, entre aspas, que isso se viesse a notar a nível do inglês em relação à nossa língua. Como eles vão aprender mais cedo, começassem a desvalorizar, entre aspas, aquilo que tem. Eu acho que não, honestamente, acho que pela experiência que tenho tido. Não:”

De seguida o relato de outra entrevistada acerca do predomínio ou não da língua inglesa e da hegemonia.

(Excerto X – Categoria: Orientações programáticas; subcategoria: AEC como forma de cultura e inclusão de uma língua estrangeira e o predomínio ou não dessa língua estrangeira) “Da língua que identifica um povo, as tradições e etc...acho que ainda não estamos a trabalhar muito por esse lado...também porque temos pouquíssimo tempo e nesse tempo é para lhes passar algumas aprendizagens que..lá está...o tal carácter para eles começarem a perceber pequenas questões da língua. Mas concordo com tudo isto, quer dizer...há uma relação de equilíbrio, nós ensinamos na língua portuguesa e eles aprendem outra, como se fosse uma família bilingue...como é que fazem? O pai é português, a mãe é alemã, o menino vai ter uma cultura portuguesa mais vincada se vier para cá mas, também a nível alemão, também vai ter uma educação que lhe vai dar esses valores. Portanto acaba por ser um bocadinho isso. Se isso é mau??? Eu penso que não. Só tem a lucrar...Ao lermos isto... isso seria o ideal mas, claro que há algumas coisas que eu penso que realmente a ser trabalhadas e postas em prática. Porque é assim, pelo que eu conheço, também do primeiro ciclo, também pretende atingir tudo isto, não é?...só que as AEC pretendem atingir isto de uma forma lúdica. Isso é o ponto alto, para mim...”

A partir das duas grandes guerras e com os desenvolvimentos sociais, científicos e tecnológicos, a língua inglesa espalhou-se pelo mundo e passa a ser o idioma usado internacionalmente. Os Estados Unidos foram os principais responsáveis por dar ao

inglês o *status* de língua mundial, utilizada principalmente na ciência e na tecnologia, entre outras áreas. Deste modo, o inglês alastrou-se por todo o mundo, processo este iniciado através da colonização britânica nos diferentes continentes. Deste modo, o elemento de maior difusão do inglês pelo mundo são as colonizações empreendidas pela Inglaterra por todo o mundo, levando a língua inglesa aos quatro continentes.

“Na União Europeia, o Inglês está rapidamente a tornar-se de facto na língua oficial de intercâmbio e comunicação e, nos Estados Unidos, forças hegemónicas semelhantes estão a trabalhar “horas extraordinárias” no sentido de banir a educação bilingue sob o pretexto de que a aprendizagem do Inglês exclusivamente constitui um benefício”¹²⁴.

Macedo e colaboradores referem que

“a compreensão da actual tentativa de defender o Inglês no mundo dos negócios (...) reside numa compreensão plena dos elementos ideológicos que geram e mantêm a discriminação linguística, cultural e racial. Estes elementos representam (...) vestígios de um legado colonial nas chamadas democracias do mundo”¹²⁵.

Estes autores ressaltam ainda que o ensino da língua inglesa “não pode ser visto como o simples desenvolvimento de competências que tem como fito a aquisição da língua inglesa dominante (...). Trata-se de um fenómeno eminentemente político, e tem de ser analisado no contexto de uma teoria de relações de poder e com um entendimento de reprodução e produção social e cultural”¹²⁶.

Para Donaldo e Macedo (2006) existem determinados preconceitos com o ensino do inglês no 1.º cico, marginalizando outras línguas e disciplinas. Donald Macedo et. al. (2006) “tentou desmascarar nos mecanismos ideológicos envolvidos no atual ataque à educação bilingue”, defendendo “os direitos democráticos dos alunos bilingues e denunciar as iniquidades e o racismo que moldam a sua deseducação”, denunciando os “educadores reaccionários que acreditam que a educação bilingue é altamente controversa e politizada”¹²⁷. Para Donald et al. “as necessidades dos alunos pertencentes

¹²⁴ Macedo, Dendrinis e Gounari, 2006:15

¹²⁵ Macedo e colaboradores, 2006:19

¹²⁶ *Idem*, 2006:20

¹²⁷ Donald et al, 2006: 83

a minorias linguísticas são (...) ainda em maior número nos dias de hoje, dado o acrescido ataque violento à educação bilingue. Por este motivo, professores, pais, investigadores e membros da comunidade precisam trabalhar juntos com a mesma determinação, não apenas para facultar uma educação de qualidade aos alunos pertencentes a minorias linguísticas, mas também para dismantelar o tecido social e cultural que informa, molda e reproduz o desespero da pobreza, do fatalismo e do desânimo. Ao incorporar as formas culturais e linguísticas dos alunos pertencentes às minorias na sua análise textual, social e política, os educadores desenvolverão o meio de contrariar a tentativa dominante de impor o Inglês como a única prática educativa. (...) A produção cultural – e a não reprodução através da imposição do Inglês – é o único meio através do qual podemos alcançar uma verdadeira democracia cultural. Neste sentido, a educação bilingue não só nos oferece uma grande oportunidade para democratizarmos as nossas escolas (...).”

Verifiquemos então uma opinião de uma das entrevistadas relativamente aos preconceitos com o ensino do inglês no 1.º ciclo, marginalizando outras línguas e disciplinas - (Excerto X – Categoria: Orientações programáticas; subcategoria: Preconceitos da língua inglesa marginalizando outras atividades) “Eu acho que não, então...eles aprendem...mesmo nas áreas curriculares eles aprendem história e a nível das expressões, tanto podem trabalhar na área curricular com a professora titular, como podem trabalhar connosco, porque a nível do inglês também podemos trabalhar com as expressões. Aliás, muitas das vezes, devemos trabalhar com as expressões porque eles gostam...de construir os próprios materiais deles e... eu acho que não”.

De acordo com esta entrevistada foi também o depoimento da seguinte:

(Excerto X – Categoria: Orientações programáticas; subcategoria: Preconceitos da língua inglesa marginalizando outras atividades) “Se não estamos realmente a privilegiar a língua inglesa em prejuízo de...Não. Eu acho que não, se pensarmos bem o que é que...eles têm inglês, eu digo os terceiros e quartos, três vezes por semana, o primeiro e segundos anos duas vezes, num total de 45 minutos que realmente se uma pessoa quiser entregar-se completamente precisa de muito mais tempo, não acha?”.

“Tal como as políticas coloniais do passado, a ideologia neoliberal, com a globalização como característica distintiva, continua a promover políticas linguísticas que explicitam o Inglês como uma “super” língua que não é só inofensiva como deveria ser adquirida por todas as sociedades que aspiram à

competitividade na ordem económica do mundo globalizado. Como resultado, muitos países, incluindo muitas nações desenvolvidas, promovem avidamente uma campanha não problematizada de ensino do inglês, em que aqueles cidadãos que optam por não aprender Inglês se tornam responsáveis pela sua própria falta de avanço. Por outras palavras, o Inglês está de tal modo associado ao sucesso que a aquisição desta língua é considerada necessária para dar resposta às exigências da nossa sempre complexa sociedade tecnológica”¹²⁸.

Este fenómeno da internacionalização do inglês é explicado e visível nos testemunhos de muitas das nossas entrevistadas:

(Excerto X – Categoria: Internacionalização do inglês; subcategoria: internacionalização do inglês)” O inglês é de facto uma língua global, está em toda a parte e em tudo o que nos rodeia. Torna outras línguas menos importante, mas estas não irão deixar de existir”.

Para Mota (s/d, p.4/5),

o “mito do monolingüismo rege o princípio no qual o estado de normalidade passa a ser a exclusividade de uma só língua na suposta boa intenção de garantir a comunicação universal, mas essa postura se manifesta implicitamente associada com a conceção de que os contatos entre diferentes comunidades linguísticas são vistos como ameaçadores à ordem pública. Nessa perspetiva totalmente fora do espírito democrático, as línguas hegemônicas passam a ser consideradas como as da “norma”, enquanto que as demais, consideradas minoritárias, ficam sujeitas aos efeitos de atitudes de discriminação continuada que tendem a resultar no processo de conseqüente marginalização ou, até mesmo, extinção. Falantes de línguas “minoritárias” são silenciados, e, em larga escala, excluídos socialmente, como acontece em comunidades imigrantes residentes em países centrais. Tornam-se, assim, vítimas do “linguicismo”, expressão usada por Skutnabb”.

Kangas e Cummins (1988, p.13) para definir as “ideologias, estruturas e práticas que são usadas para legitimar, efetivar e reproduzir a divisão desigual do poder e de recursos (materiais e não-materiais) entre grupos que, são definidos com base linguística”. A aceleração do “genocídio linguístico”, por outro lado, conforme

¹²⁸ *Idem*, 2006: 21

denuncia Skutnabb-Kangas (2000), é resultante de políticas linguísticas adotadas pelas “indústrias de consciência”: os sistemas de educação formal e os meios de comunicação de massa¹²⁹.

Relativamente à colonização da língua inglesa relativamente à portuguesa, que Kangas designa de genocídio linguístico, o excerto seguinte emite a opinião de uma das entrevistadas:

(Excerto X – Categoria: Colonização do inglês; subcategoria: genocídio linguístico de Kangas) “Talvez seja essa a intenção de alguns”. Devemos estar atentos, lutar, impor a nossa língua e deixar de ser uns coitadinhos, deixar de pensar que o que vem de fora é que é bom”.

Neste sentido, na entrevista que vamos transcrever verifica-se a mesma opinião da entrevistada concordando com o autor Kangas:

(Excerto X – Categoria: Colonização do inglês; subcategoria: genocídio linguístico de Kangas) “Isso já vem a acontecer há quantos anos...eu já nem me lembro...mas isso é em todos os países que acontece. É o domínio do inglês sobre o mundo. Mas, isso já não há nada a fazer. Isso só se for o povo...Porque se não for o próprio povo, entre aspas, por cada país a agarrar-se à sua cultura, à sua linguagem e a lutar por ela...isso...não há nada a fazer”.

Pelo contrário citando outra entrevista verificamos que, numa opinião diferente, não corremos esse risco:

(Excerto X – Categoria: Colonização do inglês; subcategoria: genocídio linguístico de Kangas) “Não creio que haja esse perigo até porque o ensino da língua portuguesa está bem cimentado no nosso currículo, o perigo estava em pretender querer institucionalizar o inglês como língua principal e única...não podemos ser tão radicais...e isso não me parece a acontecer”.

Deste modo e para finalizar realçamos alguns excertos das entrevistas que realçam a importâncias do inglês:

(Excerto X – Categoria: Importância das línguas estrangeiras, nomeadamente o inglês; subcategoria: inglês) “É muito importante que as pessoas aprendam a falar

¹²⁹ Mota, (s/d):4/5

diversas línguas, por duas razões: a primeira porque os enriquece culturalmente e a segunda porque nos abre portas em termos profissionais”.

Da mesma opinião é a declaração prestada por uma outra entrevistada e revelando unanimidade em todas as entrevistas realizadas:

(Excerto X – Categoria: Importância das línguas estrangeiras, nomeadamente o inglês; subcategoria: inglês) “Prepará-los para o futuro. Para poderem competir...se não em igualdade...com menos diferença com os outros. Todos têm de saber inglês para progredir...estudar, trabalhar...etc...somos cidadãos europeus e isso obriga a que saibamos comunicar com pessoas de outros países. Temos de saber usar outra língua que não só a nossa. A questão pode ser...é...porquê o inglês? (...) porque é a mais poderosa em todos os sectores: políticos, económicos, etc... ”.

As teorias do currículo compreendem três fases, a conceção, a implementação e a avaliação. A fase da conceção, dentro do desenvolvimento curricular, foi durante muito tempo vista como uma atividade da responsabilidade de um número restrito de especialistas, a quem era confiada a elaboração de novos currículos e de manuais escolares; já as fases da implementação e avaliação, a maior responsabilidade era de estruturas centrais e, em consequência, ao professor era apenas solicitado a prática letiva, do que outros definiram, e que muitas vezes não era facilmente concretizável nas condições existentes, com os alunos reais e com as competências do próprio professor. Portanto, o professor executava o currículo, implementando-o em obediência a orientações precisas, o que levou a uma reflexão do papel do professor no desenvolvimento curricular, apontando-se a necessidade deste assumir uma participação muito mais cativa neste processo.

Numa perspetiva mais tradicionalista, o processo consistia essencialmente na elaboração de um produto, tão perfeito quanto possível, criado por um grupo de pessoas nomeadas para o efeito, testado e finalmente colocado à disposição dos professores para aplicação generalizada. Depois do currículo em ação, os efeitos do processo podiam implicar a necessidade de formação dos professores para que estes compreendessem os novos aspetos incluídos.

Uma outra perspetiva mais recente procurou integrar o “desenho” do currículo e a investigação, apontando ao mesmo tempo para a elaboração de materiais curriculares e para a produção de novo conhecimento sobre o ensino/aprendizagem. O foco principal

desta perspectiva mais recente consiste em ver o professor como um elemento chave da inovação curricular, e não como uma correia de transmissão entre um programa “pronto a usar” e os alunos. Assim surge a necessidade de um novo tipo de participação do professor no desenvolvimento curricular, bem como de uma nova relação com o currículo, influenciando a própria concepção do currículo e determinando um desempenho diferente das suas funções na sala de aula.

Para Lima (1992) a participação na escola deve ser entendida como a

“referência a um projecto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, factor quer de conflitos, quer de consensos negociados”¹³⁰.

Este autor salienta ainda que através de um processo de conjugação de quatro vertentes – democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação – é possível qualificar as diferentes formas e tipos de participação na escola. A nível de democraticidade, a participação permite controlar diferentes tipos de poder e orientar a administração da escola no sentido da livre expressão de ideias e projetos, de forma a enriquecer o processo de tomada de decisões. Os atores participantes podem intervir direta ou indiretamente. Na participação direta, cada um dos atores, nos órgãos próprios da organização e em cumprimento das regras estabelecidas, intervém no processo de decisão, através do voto ou outra forma acordada. A participação indireta é uma participação através de representantes, dada a impossibilidade da participação de todos no processo de tomada de decisões.

A participação nas escolas é sempre pautada pela existência de normas e regulamentações que permitem, dentro da estrutura hierárquica da organização, orientar as suas formas de atuação, poderemos distinguir essa participação em formal, não formal e informal. A participação formal obedece às orientações legais, devidamente estruturadas em diplomas de carácter diverso, enquanto a participação não formal é orientada por um conjunto de regras definidas na organização e geralmente enquadradas nas normas legais, as quais, uma vez elaboradas pelos atores no seio da organização, podem contribuir para uma maior participação e constituir uma alternativa às regras formais. A participação informal é orientada por condutas sem suporte formal, que

¹³⁰ Lima (1992: 177)

surtem da interação entre os atores na atividade organizacional, normalmente por descontentamento ou desacordo a certas normas ou certas atitudes de carácter individual, sendo utilizadas para fins próprios de pequenos grupos.

Tendo em consideração estes conceitos, poderemos afirmar que a forma de participação e envolvimento caracteriza uma atitude de maior ou menor empenho dos atores nas atividades escolares, de modo a evidenciar determinados interesses e soluções. Por isso, a participação dos atores pode refletir atividade/dinamismo, calculismo ou passividade.

A interligação entre a participação de elementos da comunidade educativa e o desenvolvimento curricular é evidente uma vez que a organização e a gestão autónoma do currículo, visando a sua adequação aos contextos concretos de cada realidade, só é possível com a participação efetiva e direta dos diferentes intervenientes do processo de ensino/aprendizagem.

Na sequência da reforma do sistema educativo que se tem vindo a desenvolver em Portugal desde 1996/97, o projeto de Gestão Flexível do Currículo entende o currículo como a possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem, adequando-se às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais (DEB, 1999: 7). Ao nível do desenvolvimento curricular, pode dizer-se que o objetivo será o de promover uma gestão flexível do currículo onde, em cada escola, os elementos da comunidade educativa podem e devem decidir sobre programas educativos diferenciados de acordo com as condições específicas da escola, da turma e dos alunos. Podem também decidir ao nível dos espaços, dos tempos e dos agrupamentos de alunos e sobre a necessidade de alterar soluções de acordo com a análise de cada situação concreta e da sua evolução (Diogo e Vilar, 1998).

A perspetiva curricular (DEB, 1999), implica conseguir equacionar o conhecimento relativo ao currículo de cada disciplina em termos das grandes finalidades curriculares e implica também que o currículo seja pensado como um projeto aberto e flexível que exige tomada de decisões e resolução de problemas e que se desenvolve a partir da análise da diversidade de necessidades e contextos locais e individuais.

De seguida iremos analisar as Atividades de Enriquecimento Curricular, cuja análise não pode ser entendida à margem das grandes tensões políticas, ideológicas, religiosas e filosóficas que têm vindo a surgir no campo curricular.

Claramente se foi percebendo ao longo da nossa análise e tal como propõe Kliebard (1995) que a história do currículo é o reflexo das lutas pelo controle do campo levadas a cabo por diversos grupos ancorados em plataformas desfeitas. Como podemos documentar, a Língua Inglesa, como AEC deve ser percebida no contexto global, político que tem promovido a Língua Inglesa como uma espécie de “esperança” do século XXI.

Deste modo, no capítulo seguinte iremos abordar as AEC mais precisamente a língua inglesa no campo da sua arquitetura legal.

Capítulo IV: Atividades de Enriquecimento Escolar

O aumento da esperança média de vida, característica das sociedades modernas, revela uma crescente necessidade de valorização pessoal e um desempenho profissional, cada vez mais exigente, como resultado da evolução da economia, do desenvolvimento tecnológico e do mercado de trabalho.

Segundo Silva, “o professor tem de se destituir do seu estatuto de poder absoluto, de conhecedor do saber e núcleo do ato educativo, convertendo-se em facilitador, orientador, promotor e animador de atividades de ensino-aprendizagem”¹³¹. As novas pedagogias, fruto do desenvolvimento e evolução das sociedades, requerem que o professor possua diferentes visões para um modelo mais seguro de escola, adequado ao ritmo da evolução tecnológica e social possibilitando novas aprendizagens aos alunos.

No entanto, segundo Gomes (2005), o professor continuará a possuir um papel importante, mesmo insubstituível, na ajuda ao aluno.

Historicamente, a aplicação de leis de proteção das crianças em relação à exploração de mão-de-obra para trabalho infantil fez evoluir a condição social do estatuto das crianças e jovens. Assim, com o fim da primeira grande Guerra Mundial (1914-1918) a atenção dirigiu-se para as novas gerações surgindo a problemática da importância da educação escolar e da ocupação dos tempos livres. Desde então a escola, para além dos conteúdos escolares, começou progressivamente a valorizar a importância daquilo que se aprende e acontece fora da sala de aula com as atividades extra curriculares e de ocupação dos tempos livres dos seus alunos. Assim, algumas atividades que eram desenvolvidas no âmbito da responsabilidade privada da família, em grande parte foram apropriadas pela escola e organizadas por esta.

Verificou-se inicialmente que foram as escolas privadas quem mais apostou nas atividades complementares às atividades curriculares escolares, sendo que estas não faziam parte da oferta educativa das escolas públicas. Atualmente, a organização das chamadas “atividades de enriquecimento curricular”, coadjuva a função da escola, se corresponderem às necessidades e expectativas das crianças.

¹³¹ Silva, 2005:31

O ensino básico ou 1.º ciclo é universal, obrigatório e gratuito, e é composto por todas as crianças que completam seis anos de idade. Assim que estas crianças entram na escola, têm de se adaptar a uma nova realidade onde existem regras que orientam todas as atividades de ocupação do seu tempo. A realidade de um dia inteiro de escola foi bem diferente num passado ainda recente onde o aluno passava meio-dia em aulas e outro meio-dia livre. Para além do tempo ocupado pela escola, o aluno tinha a possibilidade de desfrutar de tempos livres, encarado como um tempo de ócio e lazer, sendo este um período despreocupado, sem os condicionalismos e dependências inerentes a atividades de carácter obrigatório, a diferença notória entre as atividades de trabalho e de tempo livre. Na vida da criança existem momentos onde terá de efetuar ações que não lhe deem satisfação, mas terá que ter vontade e esforçar-se em função de um objetivo educativo. Quando esta atividade é realizada com satisfação terá vivenciado um momento produtivo, podendo o período de tempo despendido numa atividade agradável, onde a decisão é livre, revelar-se fecundo, mas o contrário poderá revelar-se estéril.

Neste sentido e para Masi (2000), a escola tradicional faz uma interseção com a ideia do trabalho e não com o lazer e o tempo livre, logo é preciso que as escolas incorporem mais atividades lúdicas, que provoquem espaço para a reflexão e o questionamento. Desta forma, Masi defende que:

“Podemos gastar o nosso tempo livre com actividades que não nos cansam ou alienam, mas que nos excitam. Os despertadores e burocratas são os maiores inimigos do ócio criativo. Só que as pessoas, consumidas pelo trabalho, não percebem como aproveitam mal o seu tempo livre. Não se lembram sequer que têm direito a ele”¹³².

A ocupação dos tempos livres surge por exemplo no caso particular das crianças que permaneciam na escola para além do tempo escolar e constituiu um acrescido motivo de preocupação e como na vida das crianças sobressai uma atividade muito significativa como a brincadeira, a ocupação do tempo livre pode ser aproveitado e preenchido através do desempenho de diferentes atividades pelas crianças. O reconhecimento da importância das atividades lúdicas no quotidiano, como as

¹³² (Masi, citado em Resende, www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0019.asp)

brincadeiras através de brinquedos ou jogos, reforça a ideia agradável que o indivíduo pode usufruir nos seus momentos de lazer. Para alguns autores, a designação “educação para o lazer” significa fornecer informações relacionadas com as características das diferentes atividades de lazer a realizar, utilizando o sistema de educação. A educação para o lazer tem vindo a ser considerada uma forma de divulgar as aptidões e os conhecimentos de determinada área do lazer, pela integração do indivíduo em atividades de entretenimento, assim como em atividades após as atividades escolares (Mundy, 1976). Assim, a educação para o tempo livre tem como intenção proporcionar uma vida mais positiva devendo ser integrada no quotidiano escolar com a finalidade de facultar aos alunos conhecimentos em atividades distintas de entretenimento. Neste sentido, os autores Martin e Mason (1987) indicaram que a educação para o lazer deve compreender diversas estruturas educativas, exercendo a instituição escolar, responsável pela educação formal, uma função preponderante neste assunto. Defendem igualmente a indispensabilidade da comunidade envolvente se responsabilizar e empenhar na educação da infância e juventude em interação com a Escola. Para que consigam orientar a vida numa perspetiva do trabalho, como na utilização dos tempos livres, a escola deve munir os alunos de ferramentas e conhecimentos essenciais para reconhecerem a importância do lazer. Contudo isto exige uma reforma das práticas educacionais para se poder perceber este potencial. Por seu lado, Teeters (1992) defende que o sistema escolar deve desafiar as crianças a testar as suas próprias capacidades em segurança, através da aprendizagem, da exploração e do jogo, para que descubram a aprendizagem com prazer. Os autores (Driver & outros., 1991, como citado em Beauregard & Ouellet, 1995) demonstraram que as atividades de lazer inseridas no contexto da instituição escolar, entre outros aspetos, proporcionam aos participantes desenvolvimento pessoal e bem-estar psicológico. Já Coleman (1959; 1961) defendeu a escola como uma forma de transmitir o saber formal e que tinha como principal objetivo o sucesso escolar e, neste contexto, defendeu que o envolvimento em atividades de complemento curricular criava obstáculos ao sucesso escolar dos alunos. Segundo Beauregard e Ouellet (1995), as conclusões de Coleman consistiram numa abordagem “académica” e as primeiras investigações realizadas neste tema foram em resultado das ideias deste autor. Holland e André (1987) e Marsh (1992) defenderam que a escola deve apoiar o desenvolvimento global dos alunos e os seguidores desta forma de perceberem a escola sentiram-se compelidos a argumentar sobre a importância das

atividades de complemento educativo como uma forma complementar ao meio tradicional de educar e formar.

Salgado (2007), no encontro internacional intitulado “Aprender em Tempo de Lazer: o Enriquecimento Curricular” defendeu que as atividades de enriquecimento curricular dos alunos do 1º ciclo devem ser realizadas em perspectiva lúdica e não como mais horas de aulas com uma pedagogia próxima do brincar, atividade em que a criança aprende imensas coisas que tem por base a teoria do lazer: descansar, divertir e desenvolver. Vejamos,

“A criança deve aprender de forma lúdica. Não deve ser carregada com mais trabalhos escolares formais, mas ter uma aprendizagem através de actividades culturais. (...) Se a oferta de mais duas horas diárias de actividades educativas às crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico parece trazer potencialidades de enriquecimento educativo, não podemos esquecer que a criança, para se desenvolver, precisa de descansar e de brincar, não se devendo sobrecarregar o seu tempo de trabalho diário. Têm 25 horas de aulas por semana, mais dez horas de aulas de enriquecimento curricular, mais trabalhos de casa. É um horário superior a um trabalhador da construção civil”¹³³. (Salgado, 2007, como citado em Jornal Público, 21.06.2007)

O 1º Ciclo do Ensino Básico está a ser alvo de uma profunda mudança, principalmente no plano curricular, decorrente essencialmente da implementação das atividades de enriquecimento curricular neste sector de ensino.

“As AEC sucedem a um conjunto de iniciativas levadas a cabo por diversas entidades, entre as quais as Associações de Pais, que através do seus Centros de Atividades de Tempos Livres garantiram durante largos anos a permanência dos alunos nas escolas após o tempo letivo, assegurando o acesso a atividades lúdicas, desportivas e de reforço de aprendizagens”¹³⁴.

Neste sentido, “a Declaração dos Direitos da Criança, assinada em 20 de Novembro de 1959, na ONU manifesta no Artº7º a legal necessidade de se constituírem espaços propiciadores do lúdico-pedagógico e pretende dizer no seu Art.º 2º que os adultos devem proporcionar condições necessárias ao acompanhamento e desenvolvimento integral da criança.

¹³³ Salgado, 2007

¹³⁴ Almeida, 2007:1

Adicionalmente a lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 49/05 de 30 de Agosto) refere no ponto 1 do seu Art.º 51º que “As actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres”. Esta necessidade é ainda reforçada na reorganização curricular do Ensino Básico, pelo Decreto-Lei 6/2001, segundo o qual:

- “Na implementação das actividades de enriquecimento curricular reforça-se a indispensabilidade de aplicação de estratégias e metodologias diferentes das aplicadas em contexto de sala de aula que potencie aos alunos bem-estar e tranquilidade.
- Qualquer alteração que se venha a registar no futuro próximo nunca poderá acarretar um excesso de tempos curriculares obrigatórios aos alunos pelo que terá forçosamente de ter sempre subjacentes os princípios orientadores do despacho: frequência facultativa e gratuita das actividades.
- Sendo observada a transferência para enriquecimento curricular de áreas específicas contempladas na componente curricular, uma análise comparativa entre os sumários das áreas das expressões nos tempos curriculares e os registos escritos efectuados pelos professores das actividades de enriquecimento curricular permitirá um estudo criterioso conducente a possíveis alterações do modelo proposto no despacho”¹³⁵.

•
O termo AEC entrou recentemente no quotidiano das nossas escolas, mais propriamente com a publicação deste Decreto – Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, o qual

“consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo”.

As AEC como o próprio nome indica, são actividades que pretendem melhorar, aperfeiçoar, aprimorar, acrescer ou engrandecer as actividades curriculares, não podem sobrepor-se à actividade curricular diária, no entanto, devem complementá-la e fazer-se uma articulação de aprendizagens entre elas.

¹³⁵ Almeida, 2007:2

As escolas têm obrigação de facultar o Apoio ao Estudo e o Inglês para todos os alunos do Ensino Básico e podem promover outras como: Ensino de outras línguas estrangeiras, Atividade Física e Desportiva, Ensino da Música, outras expressões artísticas e outras atividades de relevância para a integração social. A iniciação a línguas estrangeiras é um dos objetivos para o ensino básico consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

No despacho n.º 14753/2005

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

“Actualmente as actividades de enriquecimento curricular encontram-se implementadas e em pleno funcionamento nas escolas básicas do 1º ciclo. Esta implementação evidencia alterações relevantes na vida das escolas e em particular dos seus alunos, promovendo-se, desta forma, uma ferramenta no espaço e vivência escolar com o propósito de enriquecer as aprendizagens dos alunos”¹³⁶.

O Programa de Generalização do Ensino de Inglês e de outras AEC foi criado pelo Despacho da Ministra da Educação n.º 12.591, de 16 de Junho de 2006 e surge na sequência da experiência, considerada pelo governo, positiva obtida com o Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º ano de escolaridade. Este Programa insere-se na prioridade dada pelo Governo à melhoria das condições de ensino e aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. Sendo que os planos de atividades incluem obrigatoriamente o Inglês para todos os anos de escolaridade, assumindo que a antecipação da idade de iniciação ao ensino desta língua decorre do reconhecimento:

“da relevância da introdução da aprendizagem desta língua enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação; do seu carácter essencial para a construção da consciência plurilingue e pluricultural, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência enunciado; dos benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da

¹³⁶ Estrébio, 2010, p. 12

crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia; do seu contributo tido como fundamental para a construção da cidadania”¹³⁷.

O normativo legal que enquadra e regulamenta as Atividades de Enriquecimento Curricular (Despacho nº 12591/2006 de 16 de Junho) considera no seu preâmbulo a importância destas atividades “para o desenvolvimento das crianças e consequentemente para o sucesso escolar futuro” e “a urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e à necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas”. Refere ainda no artigo 8 que “as actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico são seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no projecto educativo do agrupamento de escolas e devem constar do respectivo plano anual de actividades” competindo aos professores titulares de turma “zelar pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução” das atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo (artigo 31).

O Programa das AEC encontra-se regulamentado pelo Despacho da Ministra da Educação Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio. Este Despacho decorre da primeira medida efetiva de concretização de projetos de enriquecimento curricular do Programa de Generalização do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo, em 2005, e dos significativos resultados alcançados pelo Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos e de Outras Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo, lançado em 2006/2007, que veio consolidar o conceito de escola a tempo inteiro e a importância de continuar a adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias.

Na sequência dos significativos resultados alcançados pelo referido Programa, que em 2006/2007 viria a abranger outras Atividades de Enriquecimento Curricular, a oferta obrigatória de Inglês no 1.º ciclo alargar-se-ia ao 1.º e 2.ºano, a partir de 2008/2009, consolidando, assim, o conceito de escola a tempo inteiro.

Portanto, em 2006, o Ministério da Educação lançou o programa de “Generalização do Ensino do Inglês e de outras Actividades de Enriquecimento

¹³⁷ DGIDC, 2005:9

Curricular”, com a finalidade de obter uma melhoria das condições de ensino e de oferta de novas oportunidades de aprendizagem para os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Ou seja, pretende alargar a formação das crianças através da oferta gratuita de um conjunto de atividades enriquecedoras do currículo e constituir um apoio institucional para as famílias. Surgiu como um dispositivo de democratização do acesso à educação não formal a todas as crianças, independentemente do grupo social de origem.

A criação do inglês como Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º ciclo do ensino básico era percebida como uma nova possibilidade e oportunidade de acesso à formação e aprendizagem básica de competências, determinando novas aprendizagens dos alunos.

“ Nos últimos vinte anos, a sociedade portuguesa tem atravessado profundas e cada vez mais rápidas transformações. Esse acontecimento registou reflexos no sistema de ensino, desde logo sentido com o aumento do número de alunos no ensino básico. As transformações da sociedade e da família são um dos argumentos utilizados a favor da complementaridade curricular e pedagógica. Segundo os estudos de Rosa (1996), nas duas últimas décadas, as famílias transformaram-se igualmente de forma profunda tendo para isso contribuído a maior participação das mulheres no mercado de trabalho. As transformações na sociedade e a estrutura da família exigiram cada vez mais responsabilidades da escola e dos professores pois atribuíram-lhes funções acrescidas. A escola principia a desempenhar funções de substituição da família, facultando um programa educativo a tempo inteiro com o programa “escola a tempo inteiro”. O conceito de escola a tempo inteiro subentende um programa educativo abrangente, que integra a componente curricular lectiva com a componente de enriquecimento curricular pós lectiva. A componente lectiva é de frequência obrigatória e definida por um programa nacional, pois corresponde ao conjunto dos saberes, organizados em disciplinas ou em áreas disciplinares comuns a todas as escolas”¹³⁸.

Para Estrébio¹³⁹, a vida da escola passou a prolongar-se nas atividades de enriquecimento curricular e estas deverão ser seleccionadas tendo em conta os objetivos definidos no projeto educativo do agrupamento de escolas, sendo incluídas e integradas no plano anual de atividades da escola. As AEC incluem assim a oferta do apoio ao estudo para todos os alunos e também até ao final do ano letivo 2007/2008, o ensino do inglês para os alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade. A partir do ano letivo 2008/2009

¹³⁸ Estrébio, 2010, p.14-15

¹³⁹ Idem, 2010.

o ensino do inglês foi alargado e passou a ser obrigatório para todos os alunos do 1º ciclo do ensino básico por força do despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio. Para esta autora, as atividades de enriquecimento curricular podem incluir também o ensino de outras línguas estrangeiras, atividades físicas, o ensino da música ou de outras expressões.

Após a generalização destas medidas ao universo das Escolas do 1º CEB e após decorridos já alguns anos após a sua implementação, urge refletir sobre o modo como estão a ser desenvolvidas estas medidas e sobre as suas potencialidades e limitações, “perante a emergência de um cenário de reconfiguração do 1º CEB – nomeadamente ao nível da organização pedagógica e da gestão curricular” (Pereira, s/d, p. 221).

Para a autora Pereira,

“o programa AEC permite assegurar que as crianças tenham atividades de aprendizagem ao longo das oito horas, garante o apoio ao estudo, mobiliza as crianças para aprendizagens de tipo complementar – o Ensino do Inglês, a Atividade Física e Desportiva, o Ensino da Música (por vezes, associados, às Expressões Artísticas ou às Técnicas de Informação e Comunicação - TIC) e, ainda, a generalização do fornecimento de refeições a todas as crianças deste nível de ensino”¹⁴⁰.

A mesma autora revela na sua obra que

“o programa AEC têm vindo a revelar algumas virtudes e vicissitudes, entre as primeiras destacam-se: i) o papel de «resposta social» às necessidades das famílias, sobretudo às de menores recursos financeiros; ii) o potencial de ruptura com a lógica convencional e de “contaminação” do espaço escolar pelas ideias e práticas do não-escolar que esta medida comporta; iii) o reconhecimento do valor educativo, e da importância, das aprendizagens e experiências extra-curriculares no desenvolvimento pessoal e social das crianças; iv) a democratização do acesso a aprendizagens, saberes e actividades culturais, desportivas e artísticas, anteriormente, praticamente, arredadas dos tempos e espaços desta instituição escolar”.

No que diz respeito às vicissitudes e constrangimentos/limitações destacam-se: “i) o risco de “hiper-escolarização da vida das crianças» – um “efeito colateral” cujas implicações nos percursos escolares e vida futura das crianças importa seguir, conhecer e aprofundar; ii) a forte, mas em nosso entender mal sustentada, aposta na articulação

¹⁴⁰ Pereira, s/d:223

entre a educação formal e a não-formal; iii) a instabilidade do dispositivo de democratização de acesso a todas as crianças “de experiências e de aprendizagens significativas de elevado potencial educativo”, que tem contribuído não só para subverter as finalidades do programa (nomeadamente o desejado equilíbrio entre e qualidade e equidade) como para, progressivamente, transformar o que surgiu como uma «intenção louvável» num potencial «mau investimento»¹⁴¹.

A propósito de tal complexidade, nomeadamente em relação às virtudes atente-se no desenrolar do discurso de uma docente entrevistada:

(Excerto XX – Categoria: Pergunta 3; Subcategoria: A língua inglesa como atividade de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do E.B: Impacto (s) no (s) (in)sucessos dos alunos) “É assim, o inglês no 1º ciclo, sem dúvida se os alunos aproveitarem é uma base para o sucesso no futuro do 5º e 6ºanos e por aí adiante. Sucesso escolar, porque eles vão minimamente já preparados com certo conhecimento da língua inglesa, da cultura inglesa e vão facilitar o ensino do inglês no 2º ciclo. Se eles realmente obtiverem estes,... nós só damos vocabulário, não damos gramática... mais tarde eles vão desenvolver o inglês, sem dúvida nenhuma, no 5º ano aprendem os verbos, a gramática, etc....mas, levando esta base que nós estamos a ensinar, eu acho que sinceramente o sucesso para a língua inglesa será maior, porque existe bastante insucesso no 2º ciclo na língua inglesa e mesmo na formação, porque têm um outro conhecimento. A nível geral, a nível do mundo...hoje o mundo...na tecnologia é inglês...ainda é a língua que se fala mais no mundo. Eu acho que, sinceramente é importante para nós como desenvolvimento...como pessoa...este conhecimento desta nova língua que é tão importante no mundo, que é sem dúvida importante no mundo. E segue-nos em tudo, desde as tecnologias e por aí adiante. O inglês está em tudo, como base”.

Neste sentido apresentam-se algumas soluções, que importa questionar e refletir, nomeadamente a estratificação dos alunos que transitam para o 2º ciclo, com base no nível de conhecimento desta língua estrangeira.

“Mas são muitos os que propõem a integração do ensino do Inglês no núcleo duro das atividades curriculares, com tudo o que a mesma implica, tanto ao nível da reconfiguração do horário semanal das atividades ditas curriculares, como dos tempos atribuídos a cada uma dessas áreas”¹⁴².

¹⁴¹ Pereira, s/d:223-224

¹⁴² Pereira, s/d:225-226

Desta forma,

“o programa AEC, ao institucionalizar o acesso a atividades educativas de carácter não-formal, sobrepôs num mesmo espaço duas realidades muito distintas entre si quanto às práticas e experiências, às lógicas de ação/intervenção, mas sobretudo, às suas finalidades. Contribuindo, assim, de forma significativa para ampliar a dificuldade da tarefa de integração entre as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares - que como sabemos não se confinam aos espaços-tempos escolares, nem fazem depender a sua validade, ou legitimidade, do facto de ocorrerem em contexto intrainstitucional”¹⁴³.

O Sindicato dos Professores do Norte revela também que, a implementação precipitada das atividades de enriquecimento curricular denotam alguns problemas como:

- Em várias escolas, as atividades letivas são interrompidas em vários momentos do dia pelas AEC;

- Em vários agrupamentos, com o argumento do cumprimento do despacho do secretário de Estado da Educação, o horário foi elaborado com a respetiva marcação dos tempos respeitantes às áreas curriculares, nomeadamente a Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio;

- Um outro grupo de questões relaciona-se com a diferenciação na distribuição horária das atividades letivas por dia, isto é, num determinado dia as crianças têm mais de 5 horas diárias de atividades letivas e em outros têm menos.

- Embora não decorrente diretamente do horário dos alunos verifica-se ainda que, quando as AEC se realizam fora do espaço escolar, os professores, não raramente, são convocados para fazer o acompanhamento dos alunos, assim como se lhes pede que ocupem as crianças nas faltas dos monitores.

- As AEC estão a ser implementadas, em grande parte das escolas, sem que haja profissionais não docentes que garantam a segurança das crianças, quer no espaço onde elas se realizam, quer no transporte dos alunos, quando estes têm as atividades fora do espaço da sua escola.

Neste sentido, a problemática das AEC assenta também no grande número de horas que as crianças têm que permanecer na escola podendo demonstrar saturação,

¹⁴³ Pereira, s/d:227

cansaço e agitação dos alunos, com consequências negativas no seu rendimento escolar e na desorganização da vida escolar decorrente das AEC (SNP).

A situação vivida atualmente no 1º CEB configura, para alguns, uma mudança radical neste setor de ensino, mudança precipitada e com consequências negativas, segundo o Sindicato dos Professores do Norte (SPN).

No programa das AEC do 1º ciclo, um dos problemas é também “o carácter optativo da frequência das atividades: o Inglês, a Música e a Físico Desportiva, uma condição que “sabota” e torna improdutiva qualquer tentativa de construção de uma efetiva articulação entre os currículos do 1º e 2º ciclo – organizado como se sabe por disciplinas de frequência obrigatória”¹⁴⁴.

Por sua vez, os autores Cosme e Trindade sublinham,

“dada a importância atribuída à iniciação da Língua Inglesa, a precursora deste programa, não se compreende que esta tenha sido remetida para um espaço de frequência facultativa. Uma situação que se antevê geradora de discrepâncias significativas de aprendizagem, no final de quatro anos de frequência, à entrada no 2º Ciclo e o mais dramático, como bem sublinha a Associação dos Professores Portugueses de Inglês, potenciadora do risco de desmotivação e geradora de insucesso”¹⁴⁵.

Neste sentido e para Abrantes *et alli*. (2009) é necessário um trabalho de articulação entre ciclos de ensino, sobretudo na área do Inglês, para que a qualidade da ação educativa melhore e as aprendizagens no 2º ciclo de escolaridade não se apresentem como desmotivadoras para o público escolar.

Podemos concluir que no 1.º ciclo do ensino básico, as AEC podem ser encaradas como vantajosas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Em termos didáticos, o trabalho individual pode facilitar o controlo das suas experiências de aprendizagem ao seu próprio ritmo, bem como, a realização das tarefas de forma que este achar mais conveniente. Os alunos para além de expandirem as suas capacidades promovem a aquisição de responsabilidade, cooperação e organização.

A utilização do Inglês junto dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico é, por vezes, encarada por um certo ceticismo pela sociedade, pela sua tenra idade pelo facto de haver outras prioridades como o ensino das disciplinas obrigatórias e cansaço dos

¹⁴⁴ Pereira, s/d: 226

¹⁴⁵ Cosme e Trindade, 2007:54

alunos devido à excessiva carga horária. Neste seguimento, alguns relatórios de avaliação da implementação das AEC por parte dos Agrupamentos de Escolas mencionam que as AEC deviam funcionar em horário pós-letivo, de forma a não interferir na atenção, concentração das crianças, não devendo estar as AEC inseridas simultaneamente no horário letivo nem intervaladas com o Português, a Matemática e o Estudo do Meio. Nestes relatórios de avaliação elaborados pelos Agrupamentos destaca-se que se deveria proceder a um levantamento dos interesses e necessidades das famílias, em termos quer das atividades quer dos horários a implementar.

Por sua vez, segundo o relatório da Comissão de Acompanhamento do Programa da Generalização do Ensino do Inglês no 3.º e 4.º ano e de outras Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do ensino básico, face à crescente adesão e reconhecimento da sua relevância, deverá ser incentivada a oferta obrigatória do Ensino do Inglês no 1º e 2º ano de forma a garantir a sua universalidade. Simultaneamente, recomenda-se que as turmas de Ensino do Inglês sejam preferencialmente constituídas por alunos do mesmo ano de escolaridade e que se considere a possibilidade de uma maior flexibilidade na organização das respetivas atividades.

Portanto, as AEC devem levar os alunos ao desenvolvimento de hábitos de autonomia, de hábitos de trabalho (construção do saber) e à motivação para a aprendizagem. O referencial curricular das AEC deve estar de acordo com os interesses dos alunos, apelar às emoções, estimular o seu envolvimento ativo e desenvolvimento, imaginação e criatividade.

A frequência das AEC passa pela existência de serviços que complementem a ocupação diária dos alunos face à inevitável ausência de políticas de família assentes na conciliação entre vida familiar, profissional e escolar, conferindo tempo aos pais para que estes possam estar efetivamente presentes no acompanhamento dos seus filhos.

Neste sentido, a Comissão de Acompanhamento do Programa tem realizado um trabalho exemplar, segundo Almeida (2007).

As problemáticas inerentes à preponderância da Língua (e culturas) Inglesa surgem bem desveladas por Donalddo Macedo (2006). Será importante referirmos que “o ensino da língua estrangeira se encontra inevitavelmente unido a uma complexa rede de relações sociopolíticas e sociais”¹⁴⁶ e que embora o seu planeamento se encontre

¹⁴⁶ Macedo, 2006:57

“convenientemente ligado a uma neutralidade tecnicista e desprovida de valores, e a pedagogia da língua estrangeira foi interpretada como uma tarefa ideológica neutra, projetada para assegurar a mobilidade social e um emprego satisfatório”¹⁴⁷, “é uma grande ingenuidade pensar que a aquisição não crítica do Inglês representará sempre um grande benefício”¹⁴⁸, Devemos analisar a forma como a aprendizagem do Inglês, “uma língua dominante”, invade as outras culturas “com o seu monopólio da Internet, do comércio internacional, da disseminação da cultura do celuloide, e o seu papel da *Disneyficação* das culturas do mundo.

É interessante, a este respeito, atentarmos nas reflexões do professor entrevistado que vão analisando sobre a visão da criança sobre o mundo, os seus povos, suas línguas e suas culturas, mas também da sua própria língua, povo e cultura:

(Excerto XX – Pergunta 4 – 2.^a entrevista) “É porque eles ao terem a noção de uma nova língua também têm a noção da diferença da diferença da sua própria língua. Porque por exemplo. A língua portuguesa e a língua inglesa são línguas completamente diferentes, quer a nível gramatical, quer a nível de cultura. São duas línguas totalmente diferentes e ao mesmo tempo que ele está a conhecer a nova língua, também está a ver as diferenças que tem com a sua própria língua, a detetar as culturas diferentes, as formas diferentes. E sem dúvida é isto tudo, é o enriquecimento como pessoa e como aluno. De conhecimento não só...ahhhh...de conhecimento da própria língua inglesa, língua estrangeira, ao mesmo tempo o conhecimento das diferenças com a língua portuguesa e das diferentes culturas e ao mesmo tempo o conhecimento deste mundo e as diferenças que existem....desde as culturas que existem....e ao mesmo tempo a língua inglesa tem uma importância enorme no mundo faz com que ele esteja ahhhhh....que esteja...dentro desse conhecimento. Se sinta mais integrado, se sinta mais integrado nele. Eu acho que é. Só que nós estamos a começar... apesar de já existir as AEC se não me engano há 4, 5 anos...isto vai evoluindo e vai melhorando. No fundo está a crescer ainda o projeto, este projeto das AEC. O estudo a que tenha...neste momento...está mais ao menos dentro....Por isso é que a língua inglesa é uma atividade de enriquecimento curricular. A articulação, por exemplo, nós fazemos a articulação de temas, entre a língua portuguesa, neste caso o estudo do meio e a língua inglesa. Porque

¹⁴⁷ Macedo, 2006:58

¹⁴⁸ Macedo, 2006: 22

nós estamos aqui só para enriquecer, não é uma coisa aparte. Para além de darmos aqueles temas que são importantes para o futuro, de um aluno que vai para o 2º ciclo, ao mesmo tempo ele está a dar um tema em português, ou estudo do meio ou mesmo matemática e nós a inglês introduzimos o mesmo....ele ali até compara e vê as diferenças e ao mesmo tempo enriquece. Aprende as duas”.

A proeminência da Língua Inglesa em todos os setores da vida internacional contemporânea (política, social, cultural, educacional) não representa apenas a expansão de uma língua, mas a expansão de discursos que fazem circular ideias de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo, modernização o que nos sugere que o ensino experimental pode não ser mais do que um disfarce para a “uniformidade linguística e cultural”¹⁴⁹, a que nós nos atreveríamos a acrescentar, política.

No referido despacho, assumem-se, igualmente, as finalidades do ensino do Inglês no 1º ciclo, enunciadas nas referidas Orientações Programáticas, a saber:

“sensibiliza para a diversidade linguística e cultural; promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s); fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua; fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia; promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania; contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócio-afectivas, culturais e psicomotoras da criança; proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras; favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber fazer; estimular a capacidade de concentração e de memorização; promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem; fomentar outras aprendizagens”¹⁵⁰.

Assim, ainda de acordo com as mesmas Orientações Programáticas, quando se diz que “o referencial curricular de qualquer programa de aprendizagem deve corresponder ao interesse dos alunos, apelar às suas emoções, estimular o seu desenvolvimento ativo, a sua imaginação, e a sua criatividade”¹⁵¹, define-se como

¹⁴⁹ Macedo, 2006:47

¹⁵⁰ DGIDC, 2005:11

¹⁵¹ DGIDC, 2005:11

finalidade última da introdução ao ensino do inglês no Ensino Básico a educação para a comunicação, tendo como princípios orientadores o respeito pelos interesses dos alunos; a promoção do seu desenvolvimento global; o desenvolvimento de uma postura positiva em relação à língua; o uso da língua para fins comunicativos e o desenvolvimento de estratégias gerais de aprendizagem e de aprendizagem das línguas.

Posição idêntica é assumida por um dos docentes entrevistados para quem as AEC são bastantes importantes, nomeadamente o ensino do inglês:

(excerto 1 – Pergunta 4 – 1.^a entrevista) Todo este processo das AEC, ao nível da língua inglesa, consegue “abrir” novos mundos e permite uma troca de culturas entre a cultura portuguesa e inglesa com a identificação das diferenças entre elas. (2009: Sujeito 1, Entrevista 1).

(excerto 2 – Pergunta 11 – 1.^a entrevista) ...Do meu ponto de vista é das línguas mais faladas do mundo, precisam dela para qualquer coisa, nem precisam de sair de Portugal para precisarem dela. Basta irem ao aeroporto, por exemplo...É ao nível da comunicação o facto mais importante da aprendizagem da língua inglesa, sem dúvida. (2009: Sujeito 1, Entrevista 1).

Segundo Macedo,

“neste século XXI multicultural e multilingue, em que as fronteiras estão a ruir a uma velocidade impressionante, é de máxima importância que os programas de língua estrangeira cessem de colonizar por intermédio da sua suposta neutralidade linguística”¹⁵²;

Assim “repensemos o que significa ensinar uma língua estrangeira de forma a que se transforme num processo de inclusão e não de exclusão do Outro”¹⁵³, além de observar a sua interação com fatores de ideológicos, de classe, de raça, e de género representam uma abordagem fundamental do nosso trabalho. Ou seja,

“esta redefinição não deveria ser feita meramente em termos de inclusão ou exclusão da língua do currículo da escola. Deveríamos repensar como a pedagogia da língua permitirá aos alunos falar em

¹⁵² Macedo, 2006:105

¹⁵³ *Idem, Ibidem*

contextos dialógicos que afirmem, interroguem e expandam o seu entendimento de si mesmos e os contextos multiculturais/multilíngues em que vivem. Um contradiscurso do ensino da língua estrangeira tem de se reger por princípios de interculturalismo e interlinguismo. Tem de se articular novos propósitos nos currículos de língua que produzirão programas concebidos de forma diferente, e novas abordagens e métodos de ensino e na aprendizagem da língua estrangeira. Tem de facilitar novas subjetividades para os alunos e desenvolver novos discursos baseados na diversidade e no respeito pela diferença – linguística ou qualquer outra”¹⁵⁴.

Note-se a resposta de um dos docentes entrevistados relativamente a este questionamento:

(Excerto XX – Pergunta 14: Entrevista 2- discurso dominante que representa a internacionalização da língua inglesa como um meio de progressão individual. Não será importante termos uma posição crítica relativamente à expansão da língua, avaliando as implicações da sua prática na (re)produção das (des)igualdades sociais? Não será esta uma forma de dominação de uns sobre os outros?) Poderá ser mas, aqui tem uma contradição. A desigualdade por exemplo, as AEC vieram para diminuir as desigualdades, porque nós temos perfeita noção que existem crianças que há alguns anos atrás já aprendiam inglês nos cinco, seis anos em instituições privadas e daí foi fomentado as AEC, de forma a que houvesse igualdade de ensino, porque a maior parte das crianças não aprendiam, nem os pais têm possibilidades para isso. Daí, uma das vertentes mesmo das AEC é a igualdade do conhecimento. Mas ainda nem todos os meninos têm inglês, mas também se não têm....a maior parte tem. E os que não têm às vezes também é por parte dos próprios pais. Neste agrupamento nem todos os alunos têm inglês porque não foram criadas as condições para os professores permanecerem. Aí, já é porque os professores foram colocados e saíram, porquê? Porque têm melhores condições. É isso, isso é que realmente tem mudar, as nossas condições, como o tempo de serviço. Nós trabalhamos, porque é que não conta aquela hora total e só conta um terço. Trabalhamos um ano inteiro e trabalhamos, imagine, duzentos e tal dias e só conta sessenta e tal, ou oitenta e tal dias. Isso é injusto e faz com que realmente os professores não se mantenham nas AEC e vão, realmente, para o ministério porque têm outras condições. E isso é uma grande problemática. Porquê? Porque se querem

¹⁵⁴ Macedo, 2006:106

realmente investir nas AEC e, realmente, que isto vá para a frente e melhorarem o ensino, enriquecendo com estas atividades, também têm de melhorar as condições dos professores e dar certas igualdades para que eles se mantenham e para que realmente isto aconteça. Porque neste agrupamento, e depois custa-me a mim e à Raquel, estarmos com 1º, 2º ano e 3º e 4º sem inglês, que realmente é muito. Nós temos consciência que um 3º e 4º precisa muito mais do inglês do que um 1º e 2º, especialmente o 4º ano, que vai para o ano para o 5º ano e perdeu um ano de inglês, que realmente, que iria prepará-lo, iria facilitar a sua entrada no 5º ano. Enquanto eles, o poder...o ministério não fizer alguma coisa em relação às condições dos professores das AEC, isto vai acontecer, aqui e noutros agrupamentos. Não é só neste agrupamento que o inglês está assim, existem outros agrupamentos em que, como este, substituíram o inglês por expressão dramática. Eu não estou a diminuir a importância da expressão dramática ou de outras atividades, é que.... Se está na lei e é obrigatório têm de fazer algo para isso. É o maior desapontamento que nós temos, professores das AEC, e eu que já estive no ministério e que estou nas AEC, para mim, o maior desapontamento é que nós trabalhamos, se calhar ainda mais, porque temos de produzir bastantes atividades em casa e organizar, de forma, a que sejam lúdicas. Trabalhamos....e porque é que nós não somos reconhecidas, não temos o mesmo tempo de serviço. É o senão.

Dada a importância que a língua inglesa tem no mundo, dada a importância....às pequenas coisas do dia-a-dia, da tecnologia, nós até introduzimos às vezes os estrangeirismos, sem dúvida... aí até é que temos de ter um certo cuidado...não devemos introduzir certos estrangeirismos. E eu acho que está a formá-lo (refere-se ao aluno), está a integrá-lo no mundo. E isso vai fazer com que aqueles que ainda não têm acesso, sejam ainda mais desfavorecidos. E se a base das AEC é a igualdade, eles têm que realmente, fazer tudo para que essa igualdade exista na prática, não é só na teoria. Porque realmente, este ano, alguns têm e outros não têm. E alguns já vão para o ciclo. Este ano, por exemplo, há meninos que estão no 4º ano, que vão para o ciclo e que já tiveram aquele inglês todo e que já estão minimamente preparados e o ensino está-lhes facilitado e há aqueles que não. Que se calhar só tiveram um ano. Que eu acho que aqui o 4º ano acho que só teve no 3º e este ano, só teve no 1º ou 2º mês e que depois não teve mais inglês.

Está patente neste excerto que para o entrevistado considera as AEC como uma forma de igualdade de oportunidades.

De seguida vamos consultar e analisar diversos estudos sobre esta temática das AEC em Portugal e as diversas conclusões a que se tem chegado.

“O Programa de Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º Ciclo do Ensino Básico inicia-se no ano lectivo de 2005/2006 com a introdução da actividade de Inglês nos 3.º e 4.º ano de escolaridade. Nos anos seguintes este programa foi sofrendo alterações, aumentando e diversificando o número de actividades, alargando-se, conseqüentemente, o tempo de funcionamento das actividades no âmbito da chamada “Escola a Tempo Inteiro”. Todavia, o programa não tem conseguido angariar opiniões consensuais quanto à pertinência e adequação pedagógica, dado, por exemplo, os riscos de “hiperescolarização”, tal como não tem conseguido corresponder a algumas das expectativas criadas em termos da qualidade da realização das actividades e do enquadramento dos docentes a trabalhar neste âmbito. É, assim, objetivo deste trabalho recolher e analisar um conjunto de informações, quer quanto à própria concepção do modelo quer quanto à gestão e desenvolvimento das AEC, na opinião dos encarregados de educação, dos docentes titulares de turma e dos docentes das AEC, no decorrer desta quarta edição do programa (2008/2009)”¹⁵⁵.

Neste sentido um estudo realizado de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico evidenciou

“o interesse das actividades propostas nas AEC na formação dos alunos e a inadequação dos espaços disponibilizados para o desenvolvimento das actividades, reconhecendo, no entanto, a importância e pertinência destas actividades e a conseqüente justificação da continuidade da sua implementação, assim como a necessidade de reforçar o investimento para o bom funcionamento dos “enriquecimentos curriculares”¹⁵⁶.

Por seu lado o estudo acerca da articulação curricular e in(sucesso) educativo na disciplina de Inglês, que pressuponha que a articulação curricular promovia o sucesso educativo dos alunos, permitiu concluir que

“articulação curricular intradisciplinar é importante na promoção do sucesso, sendo considerada nas suas práticas profissionais, o mesmo não acontecendo com a articulação curricular interdisciplinar, entendida como menos importante na promoção do sucesso e percebida como menos presente nas

¹⁵⁵ Santos: 2009:1

¹⁵⁶ *Idem, Idibem*

práticas. Por outro lado, a articulação horizontal tende a ser mais valorizada e percebida como mais presente do que a articulação vertical”¹⁵⁷.

Um estudo bastante interessante foi o estudo “Seis anos de atividades de Enriquecimento Curricular: Análise SWOT e recomendações” e que nos indica o seguinte:

“O Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º ciclo do ensino básico foi criado pelo Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho e encontra-se regulamentado pelo Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio com a redação que lhe é dada pelo Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho. Este programa constitui uma importante medida de política educativa para a melhoria das condições de ensino e de aprendizagem e implementação da “escola a tempo inteiro”. Neste sentido, as AEC pretendem cumprir o duplo objetivo de garantir a todos os alunos do 1.º ciclo do ensino básico, de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo, ao mesmo tempo que visa articular o funcionamento da escola com a organização de respostas sociais no domínio do apoio às famílias. Assim, procura-se adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola tendo em conta as necessidades das famílias e, simultaneamente, garantir que estes são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens das competências básicas (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio). As Atividades de Enriquecimento Curricular que tiveram o seu início no ano letivo de 2005/2006 com a generalização do ensino de Inglês no 3.º e 4.º ano do 1.º Ciclo do ensino básico, rapidamente evoluíram para uma oferta diversificada de atividades nos quatro anos deste ciclo de estudos”¹⁵⁸.

Por seu lado, no estudo sobre as Línguas estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico: representações dos professores e integração curricular conclui-se que

“os professores são a favor do ensino das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico, reconhecendo o seu carácter formativo, recorrendo a estratégias e atividades que contemplam o nível de desenvolvimento dos alunos. No que se refere ao nível de aproveitamento dos alunos, verificámos com este estudo que os professores titulares de turma que exercem funções de supervisores da prática pedagógica referente ao ensino do Inglês são da opinião que este é semelhante às restantes áreas do currículo. Ou seja, no caso de um aluno não demonstrar dificuldades nas restantes áreas, também não apresenta significativas dificuldades nesta área específica. Para o caso em que os alunos têm dificuldades nas restantes áreas, geralmente também apresentam dificuldades na aprendizagem do Inglês. Os professores são da opinião que deveria haver uma maior articulação entre os diversos intervenientes

¹⁵⁷ Barbosa, 2010: 1

¹⁵⁸ Fialho, I. e Cristóvão, A. M. 2012:1

no processo de ensino/aprendizagem do Inglês de modo a dar resposta às políticas interdisciplinares defendidas para este nível de ensino. Verificamos ainda que os professores, na sua generalidade, se encontram descontentes com o modelo de integração curricular adotado pelo Ministério da Educação para o ensino do Inglês, sendo da opinião que seria mais aconselhável um modelo de coadjuvação em que o ensino desta área decorresse dentro do horário letivo, na presença do professor Titular de Turma, mas lecionado por um professor da especialidade. Com este estudo pretendemos ainda perceber se a supervisão que os professores titulares de turma têm de realizar tem sinais de estar a decorrer dentro do previsto e quais os aspetos neste processo que deveriam ser alterados”¹⁵⁹.

No que respeita à supervisão do inglês no 1.º ciclo do ensino básico conclui-se que

“a supervisão é promotora da reflexão, do diálogo, da descoberta, do gosto de experimentar, de partilhar, de vivenciar. Esta é uma abordagem que promove processos colaborativos potenciando a renovação e melhoria de práticas, a bem da aprendizagem dos alunos numa reconceptualização das práticas supervisoras, com repercussões no desenvolvimento pessoal e profissional das participantes no estudo”¹⁶⁰.

Num outro caminho, no que respeita à análise das necessidades de formação dos professores de inglês das atividades de enriquecimento curricular conclui-se que se

“evidenciaram áreas problemáticas vividas pelos entrevistados nas suas atividades profissionais, permitindo satisfazer o nosso objetivo inicial, bem como refletir sobre o contributo da análise de necessidades como estratégia ao serviço da formação contínua, na medida que se constitui como orientação das decisões a tomar para a planificação, desenvolvimento e avaliação de programas de formação, ajudando o professor a definir e a concretizar o seu projeto profissional, em direta articulação com as condições reais de trabalho”¹⁶¹.

O estudo: o ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico: contextos e processos de integração curricular tinha como finalidade

¹⁵⁹ Santos, 2007:1

¹⁶⁰ Alves, 2011:1

¹⁶¹ Montenegro, Monique. 2010:1

“o desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, com recurso à metodologia de investigação-ação colaborativa, percecionada como estratégia de inovação de práticas educativas e de formação de professores”¹⁶².

“As conclusões apresentadas permitem inferir acerca das potencialidades do Projeto relativamente à natureza inovadora do conhecimento produzido e às potencialidades da metodologia de investigação-ação colaborativa adotada. Verificou-se que a abordagem metodológica desenvolvida possibilitou a progressão das aprendizagens de Inglês, evidenciada nas 4 competências da língua e o desenvolvimento integrado do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico. Constatou-se, também, que a estratégia de integração de storytelling é adequada ao ensino e aprendizagem da língua inglesa nos primeiros anos de escolaridade. O contexto de investigação-ação colaborativa, no qual o estudo foi desenvolvido, revelou-se apropriado à investigação realizada na sala de aula, assumindo-se os intervenientes no processo, como participantes ativos que, de formas diferenciadas, deram o seu contributo para o conhecimento e melhoria das práticas curriculares que dizem respeito ao ensino e aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico”¹⁶³.

Também no X Congresso de Ciências do Desporto e de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, na apresentação “A Escola perante o desafio do Tempo Livre”, considerou-se que a incorporação dos tempos livres, tempos de “não trabalho” no currículo escolar seria inevitável. Ou seja, o tempo livre não deve ser inserido num campo disciplinar, mas sim, devem ser descobertas pela escola possibilidades que enquadrem esta questão no âmbito do seu projeto educativo. Defendeu-se que a autonomia pessoal encontra na diferença e diversidade das atividades propostas pela escola um espaço pedagógico único para promover nas crianças a realização e satisfação pessoais, ajustadas aos seus gostos próprios.

Concluimos que na atualidade tem-se vindo a orientar o centro das decisões educativas para as escolas, facultando-lhes autonomia nas suas práticas e proporcionando a contextualização de projetos curriculares. O conceito e a prática do currículo são então desconstruídos para proporcionar aprendizagens essenciais, articuladas com projetos diferenciados, devendo as crianças ser auxiliadas a decidir quais as atividades que pretendem efetuar, para que possam ser supervisionadas.

¹⁶² Pereira, 2010:1

¹⁶³ *Idem, ibidem*

As Orientações dadas para a Gestão Curricular no 1º ciclo do ensino básico indicam que

“com estas medidas (atividades de enriquecimento curricular) criam-se as condições para que, nos primeiros anos de escolaridade, as vinte e cinco horas letivas de trabalho semanal sejam orientadas para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio”¹⁶⁴,

sendo as atividades de enriquecimento curricular após as atividades letivas e que se devem realizar numa vertente eminentemente lúdica e cultural. Estas AEC representam uma organização de atividades direcionadas, propostas pela instituição escolar, com características para serem normalmente desenvolvidas por crianças e deverão ser oferecidas através de pedagogias de currículo aberto que permitam às crianças descansar de uma forma agradável e divertida e enriquecendo-se e desenvolvendo-se cultural e educativamente. Portanto, as atividades programadas inseridas em áreas mais teóricas, mais desportivas ou mais lúdicas, são caracterizadas como um tempo de lazer ocupado com atividades que interessam particularmente às crianças mas o problema é que, até recentemente, estas atividades eram amplamente ignoradas pela maioria das escolas.

Atualmente, o Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do ensino básico encontra-se regulamentado pelo Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio e pretende cumprir o duplo objetivo de garantir a todos os alunos do 1º Ciclo, de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo, e simultaneamente concretiza a articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio às famílias consolidando o conceito de escola a tempo inteiro. O Despacho n.º 8683/2011. D.R. n.º 122, Série II de 2011-06-28 altera o despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, definindo as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, na oferta das atividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família.

¹⁶⁴ Despacho n.º 19 575/2006

Capítulo V: Considerações Finais

1. Discussão e conclusões

Ao concluir este trabalho de investigação, verifica-se não se ter esgotado o tema, havendo muito mais para tratar, analisar e concluir. No entanto, este estudo pretende contribuir para o despertar de interesses, de opiniões e principalmente para a necessidade de se refletir sobre a forma como as alterações curriculares são feitas no nosso sistema de ensino, tendo em linha de conta os antecedentes históricos internacionais. Pretendíamos, ainda, apurar a curiosidade, evoluindo assim para a investigação nesta área de trabalho.

A área da educação é cada vez mais importante na formação dos cidadãos, preparando-os para enfrentar os desafios futuros da sociedade, quer ao nível profissional como pessoal. Através da evolução do ensino, nomeadamente das AEC, ao longo dos anos, surge a necessidade de se incluir o inglês como parte integrante da educação, pois na atualidade, cada vez mais o inglês se tem estendido aos diversos setores da sociedade.

Neste seguimento, revela-se de extrema importância o papel do professor, enquanto ser motivador da aprendizagem, através de uma orientação, em que este ocupa um lugar central no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento e aplicação dos currículos. Cabe, ainda, ao professor a responsabilidade em contribuir para a formação de cidadãos conscientes, íntegros e ativos no futuro.

A escola tem também um papel importante ao nível da aceitação e integração de indivíduos, com culturas diferentes, proporcionando-lhes a igualdade de oportunidades. Já Durkheim afirmava que: “o homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio”¹⁶⁵.

Oliveira (2008) ressalta a importância do currículo no contexto escolar, social e cultural e, justifica que começou o alvo de atenção e de reformas educacionais, dado o

¹⁶⁵ Durkheim, 1975:81, citado por Oliveira, 2008:545

seu valor estratégico por se tratar da conservação e da conformação dos indivíduos e da própria sociedade.

Portanto, por toda a investigação realizada conclui-se que,

“a educação precisa incorporar as necessidades atuais, as lutas por representação de identidades e também levar em conta o mundo atual, altamente tecnológico, marcado pelas redes, pela velocidade, pela globalização, pelo multiculturalismo, por revoluções em todas as áreas do saber. A escola, como instituição social, e o currículo, como parte da escola, precisam estar atentos a tudo isso. O currículo não pode continuar com uma visão monocultural, inflexível, com a organização do conhecimento compartimentada e as disciplinas fechadas em si mesmo, sem se integrarem”¹⁶⁶.

O currículo não é neutro, pois ao ser veículo de conhecimentos selecionados, está automaticamente ligado ao poder, à homogeneização ou diferenciação da escola e por isso os professores têm de estar atentos às suas implicações sociológicas e culturais quando da sua estruturação.

Assim, Oliveira (2008) remata que,

“a escola, por meio do currículo, é uma das instituições capazes de contribuir para que a realidade do mundo contemporâneo seja refletida e conscientizada pelos alunos, aproximando-se da sociedade, sobretudo da comunidade onde está inserida. Precisa, portanto, de um currículo que verdadeiramente colabore para a consecução do ideal educativo como *paidéia*, uma formação que construa o homem como homem e como cidadão e que a escola sinta verdadeiramente que a aquisição do saber é indissociável da formação do espírito e não somente do intelecto. Para tanto, é preciso que sejam analisadas as implicações sociais quando da estruturação do currículo e que este seja sintonizado com o tempo em que vivemos, mas minimizando as desigualdades sociais. E é esta *paidéia* que precisa ser incluída ou sentida nos currículos, para que, por meio destes, as escolas formem cidadãos para o século XXI que sejam solidários uns com os outros e possam construir um mundo melhor”¹⁶⁷.

Durante a realização deste trabalho, verificámos que o ensino do inglês como AEC se apresenta como uma ferramenta poderosa no processo de aquisição de

¹⁶⁶ Oliveira, 2008:545

¹⁶⁷ *Idem*:546

competências, permitindo trabalhar, para os alunos e professores, de uma forma lúdica, natural e agradável.

A revisão bibliográfica efetuada permitiu compreender que

“os processos de selecção, organização e avaliação do currículo correspondem a opções políticas e comportam consequências éticas e políticas para as pessoas, em escolas e comunidades reais”¹⁶⁸.

Permitiu-nos também analisar a forma como se pode tornar as instituições de ensino mais eficientes, com base numa educação “democrática e responsável” e socialmente crítica. Para Paraskeva

“o estado em que o campo curricular se encontra actualmente tem uma relação próxima com a estrutura social complexa – económica, política, religiosa e ideológica – que emergiu no final do século XIX nos Estados Unidos da América (...) período em que em que cristalização da Revolução Industrial ocasionou profundas transformações no tecido social e mostrou que a escola era uma instituição obsoleta”¹⁶⁹.

Neste sentido, Apple¹⁷⁰ refere que

“o campo curricular limitou as suas próprias formas de consciência de modo a que os pressupostos políticos e ideológicos que subjazem a uma grande parte dos seus padrões normais de actividade estejam tão escondidos quanto os que os alunos encontram nas escolas”,

realçando o facto de que sem uma análise de compreensão extensas da dimensão do que aqui está em risco – o conhecimento – os educadores continuarão a correr o risco de serem ditados por estes valores institucionais e de perderem a sua capacidade criativa e participativa.

Ao longo deste estudo, desperta-se a atenção para que

“qualquer análise dos processos de aprendizagem e ensino no seio de instituições escolares não se deve limitar ao espaço físico da instituição; devemos ir mais além, tomando em consideração os

¹⁶⁸ Paraskeva, 2007:7

¹⁶⁹ Paraskeva, 2007:13

¹⁷⁰ Apple, citado por Paraskeva, 2007:19

contextos económico, social, político e cultural a partir dos quais as acções e os resultados adquirem um sentido mais completo”¹⁷¹.

Verificou-se também as diversas transformações pelas quais a escola passou e o currículo, salientando-se que na primeira metade do século XIX a aculturação desempenhava um papel preponderante e “no último quarto do século XIX o currículo reforçou a disciplina mental”¹⁷², sendo que a “última metade do século XIX é vista como a época áurea da disciplina mental”.

Diversas definições de currículos foram analisadas ao longo do trabalho, permitindo-nos compreender as diferentes visões e teorias existentes, pontos de vista até divergentes.

Paraskeva (2006:123) destaca quatro questões importantes a serem definidas aquando da elaboração e desenvolvimento de um currículo, nomeadamente:

- 1- “Que propósitos educativos devia a escola procurar atingir?
- 2- Que experiências educativas capazes de atingir estes propósitos podem ser fornecidas?
- 3- De que modo podem estas experiências educativas ser efetivamente organizadas?
- 4- Como poderemos determinar se estes propósitos estão a ser cumpridos?”¹⁷³

Deste modo, o caminho percorrido levou-nos à definição de um currículo ideal ou de um ideal de currículo, o qual “ se centra nas questões da vida humana; trata dos factos e problemas da comunidade local, nacional e internacional; permite aos alunos pensarem criticamente acerca de diferentes formas de governação; informe e desenvolve uma atitude de mentalidade aberta; toma em consideração os interesses e necessidades dos alunos, assim como oportunidades para debate, discussão e troca de ideias; lida com questões da vida moderna e com os aspetos culturais e históricos da sociedade; presta atenção a atividades de resolução de problemas e prática na escolha de alternativas; consiste numa organização cuidadosamente nivelada de problemas e exercícios; lida com temas humanitários e atitudes e *insights* determinados e construtivos”¹⁷⁴.

Paraskeva deixa-nos então uma conclusão que não termina esta reflexão sobre o currículo ideal e ideal de currículo, permanecendo como que “eternamente” esta discussão, estudo e análise acerca do mesmo. Salienta ainda a “corrente progressista que

¹⁷¹ Paraskeva, 2007:25

¹⁷² Paraskeva, 2007:39

¹⁷³ Paraskeva. 2007:123

¹⁷⁴ Paraskeva, 2007:114

desde finais do século XIX, se tem debatido contra determinadas forças que se foram conseguindo impor como hegemónicas”¹⁷⁵.

Fica assim em aberta a questão do currículo, que foi, é, e será um campo de contestação, “ uma plataforma política onde secularmente se plasmam as mais refinadas batalhas ideológicas e culturais pelo controlo da construção social da realidade”¹⁷⁶.

Verifica-se ainda ao longo da realização deste estudo a importância que o inglês representa nas escolas de Portugal, no entanto, existe um longo caminho a percorrer na definição de atividades didáticas em sala de aula. Através das entrevistas realizadas, constata-se que existe a necessidade de um aperfeiçoamento na área da atividade que envolve o inglês, de forma, a que os alunos evoluam nas suas competências básicas.

Este trabalho para além de salientar a reduzida utilização nas escolas do Ensino Básico do inglês incentiva também os professores, alunos, pais e toda a comunidade escolar a refletir sobre as vantagens, as diferentes possibilidades e benefícios de criar uma atividade extracurricular nesta área.

Quanto aos objetivos que se propuseram a atingir com a realização deste estudo, os mesmos foram atingidos, visto que a amostra em estudo (nas respostas às entrevistas), revelou, a importância dada pelos professores, ao papel do inglês no desenvolvimento de capacidades nesta área, na transdisciplinaridade e na necessidade social do quotidiano.

O ensino do inglês, para os alunos do Ensino Básico, apresenta-se como um estímulo extremamente motivador, que poderá ter benefícios e não como “algo” discriminador para aqueles que não teriam acesso a elas. Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem do Inglês deve ser encarado, pelos docentes, como uma disciplina que ajudará os seus alunos a crescer de uma forma mais equilibrada e não apenas como um mecanismo de enriquecimento curricular.

A criação de uma AEC na área do inglês, como foi verificado nas respostas das entrevistas realizadas aos professores, apresenta-se como fortemente enriquecedor para os alunos e, que, poderia promover a transdisciplinaridade.

Desta forma, pretende-se justificar as imensas possibilidades e contribuições deste tipo de AEC em toda a comunidade escolar, tendo em vista uma Escola de

¹⁷⁵ Paraskeva, 2007:238

¹⁷⁶ *Idem, ibidem*

construção de saberes e de formação de cidadãos capazes de fazerem frente, como pessoas e profissionais aos desafios do nosso tempo.

É de salientar o empenho e a motivação ao longo da elaboração deste estudo, emergindo novas questões e constatações bastantes importantes, enquanto docente e como investigadora desta temática, e enriquecimento a nível pessoal e profissional.

2. Limitação do Estudo e pistas para investigações futuras

Não obstante a pesquisa realizada ser um estudo de caso, alguns aspetos referentes às suas limitações são importantes salientar.

Uma das limitações diz respeito à impossibilidade de se generalizar o caso em análise para todas as escolas. Existem dois fatores determinantes para esta situação: o primeiro, por se tratar de um estudo em apenas quatro escolas; e o segundo, pela especificidade do tema de pesquisa.

Ter em consideração o facto de os entrevistados serem professores de inglês a lecionar nas AEC, logo poderá dar-se o caso de as respostas serem enviesadas, tendo estes professores respondido de acordo com aquilo que lhes convém até profissionalmente para não desvalorizarem a sua profissão e trabalho.

Utilizámos uma metodologia de investigação qualitativa, considerando-a como o que melhor servia os nossos propósitos e objetivos. Porém, a inexistência de literatura com instrumentos sistematizados sobre o nosso objeto de estudo, suscita algumas fragilidades na elaboração deste trabalho.

Por considerar que este tema é um pouco extenso e controverso, sugerem-se algumas propostas para estudos futuros, a partir de aspetos que não foram detalhados neste trabalho por não se tratar do objetivo de estudo definido:

- Estudo das repercussões de aprendizagem do inglês no 1.º ciclo do ensino básico.
- Sensibilização linguístico-cultural.
- Realização de estudos que analisem diversos casos e facilitem uma compreensão alargada da realidade do ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico.
- Utilização de outras metodologias de investigação, por exemplo observação direta, entre outros.

Será relevante referir, como uma das limitações principais deste trabalho o facto de a investigadora se encontrar a lecionar em Timor (nas Escolas de Referência-Centros de Formação), país em que o acesso aos mais variados serviços e recursos é complicado ou inexistente. Recursos, necessários ao eficaz desenvolvimento deste trabalho, tais como eletricidade, acesso a materiais de pesquisa bibliográfica, bibliografia, internet, distância e, muitas vezes, impossibilidade de comunicar com o seu orientador, entre outros.

Bibliografia

Abrantes, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Abrantes, P. et. al. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. CIES-ISCTE. Lisboa.

Arnaz, J. (1989). *La Planeación Curricular*. Edición Trillas.

Almeida, L., Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.

Almeida, M. E. B. (2007). *Análise de implementação e recomendações*. CONFAP - Confederação Nacional das Associações de Pais. Amadora.

Anjos, J. (1960). *Discurso de saudação e a lição sobre as bases do Plano de Estudo da Escola Primária proferidos na sessão solene de abertura das aulas da Escola Normal de Luís de Camões*. (s.l.): (s.n.).

APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês. (2008/2009) *Relatório Final de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico*. APPI-CAP: Lisboa.

Apple, M. (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.

Apple, M. (1999). *Power, Meaning and Identity, Essays in Critical Educational Studies*, p. 74.

Apple, M. (1999 a.). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.

- Apple, M. (1999 b). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2000). *Official Knowledge*. New York: Routledge.
- Barbosa, E. J. M. M. 2010. Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de Inglês : um estudo exploratório. Tese de Mestrado da U.M.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1984). *Escola Primária Portuguesa. Quatro histórias de liberdade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1990). *Escolas, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Blanco, E., Silva, B. (1991). *Comunicação educativa: Natureza e Formas*. Braga: Universidade do Minho.
- Bobbitt, J. (2004). *O Currículo*. Plátano Editora, S.A.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2006). *Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular - Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º E 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2006/2007). Relatório Final de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular - Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º E 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.

CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2007/2008). Relatório Final de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular - Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º E 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.

CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2008/2009). Relatório Final de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular - Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Carvalho, R. (1996). *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano* (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Casarini, M. (1999). *Teoría y Diseño Curricular*. Edición Trillas. México. pp. 1- 36.

Coménio, J. (1982). *Didáctica Magna*. (2ª Ed. – Col. Sepan Cuántos). México: Porrúa (Trabalho original publicado em 1657).

CRSE (1988). Proposta Global de Reforma. Relatório Final. Ministério da Educação.

Cosme e Trindade (2007). *Escola a Tempo Inteiro - Escola Para que te quero?* Maia: Profedições Lda.

Cothran, D. & Ennis, C. (1998). Curricula of Mutual Worth: Comparisons of Students' and Teachers' Curricular Goals. *J. of Teach. Phys. Education*. 17. pp. 307-326.

Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: CIED, Série “Monografias em Educação”. Universidade do Minho.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds) (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications.

Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água.

Durkheim, E. *Educação e sociologia*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

Eisner, E. (1991). *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York Macmillan Publishing Company.

Ennis, C.; Mueiler, L. & Hooper, L. (1990). The Influence of Teacher Value Orientations on Curriculum Planning Within the Parameters of a Theoretical Framework. *Res. Quart. for Exerc. and Sport*. 61 (4). pp. 360-368.

Fialho, I. e Cristóvão, A. M. 2012. Seis anos de atividades de Enriquecimento Curricular. Análise SWOT e recomendações. CIEP - Comunicações - Em Congressos Científicos Nacionais.

Fisher, J. (2000), *Sugestões para o desenvolvimento do trabalho pedagógico*, Indaial, Asselvi.

Foucault, M. (1973). *The Order of Things: An Archaeology of the human science*. New York: Vintage.

Forquin, J. (1993). *Escola e Cultura. As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar*. Porto Alegre, Artmed.

Furlán, A. (1996). *Currículum e Institución*. Cienn. México. pp. 98.

Garcia, A. (1994), *Didática e Innovación Curricular*. Sevilla, Univ. de Sevilla, p.143;

Garcia, A. (1994). *Didática e Innovación Curricular*. Sevilla, Univ. de Sevilla, 1994, p.143;cfr.Kliebard, H. M. *Constructing a history of the American curriculum*. En Jackson, Ph.w. (ed.) *Handbook a of Research on curriculum*. New York, Mac Millan Publishing company, 1992, p.157184.

Gatti, B. Confrontos e dilemas no início do novo século – a questão Brasil. 2004. In: Seminário dos 10 anos do Mestrado em Educação da UCB, 2004, Brasília. Anais... Brasília, 2004. Não publicado.

Gimeno, J. (1989). *El Curriculum: Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.

Gomes, M. J. (2005). *Blogs: Um Recurso e uma Estratégia Pedagógica*. Braga: Universidade do Minho.

Grácio, R. (1983). *História da História da Educação em Portugal: 1945-1978*. Lisboa: Centro de História da Cultura da Universidade Nova de Lisboa.

Kelly, A. (1981). *O Currículo. Teoria e Prática*. São Paulo: Harbra.

Kilpatrick, W. (1918). *The Project Method*. Teachers College Record, p. 141.

Kliebard, H. M. (1985). *Three, currents of American curriculum tlougt*. In A. Molnar (Ed.), *Current Thought on curriculum*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development. Disponível no site: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/Summer-Fall-2002/pdf/cardon.pdf> e consultado em 16/01/2010.

Kliebard, H.M. (1992), *Constructing a history of the American curriculum*. En Jackson, Ph.W (ed.) *Handbook of Research on curriculum*. New York, Mac Millan Publishing company, p.157-184.

Kliebard, H. M. (1995). *The Struggle for the American Curriculum: 1893-1958*. Nova Iorque: Routledge, p. 9, 24.

Kliebard, H. (1999) *Schooled to work. Vocationalism and the america curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College, p. 6.

Kliebard, H. M. (2004) *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*, RoutledgeFalmer, New York, p. 24.

Koetting, J. R. (1996). Philosophy, Research and Education. In D. Jonassen (ed) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York: Macmillan USA, pp. 1137-1147.

Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lobo, A. (2005). Entrevista João Paraskeva - *Sem um debate sério sobre os conhecimentos que a escola deve transmitir, tudo cabe no currículo*. Disponível no site <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3953> e consultado em 05/07/2010.

Lundgren, U. (1992). *Teoría del Currículum y Escolarización*. Edición Mora. pp. 71.

Moraes, A.; Almeida Jr., A.; Oliveira, C.; Santos, K.; Brasileiro, L. & Oliveira, N. (2006). *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Secretaria de Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. pp. 211- 239.

Mota, K. M. (2004). Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de língua estrangeira. In. K. Mota & D. Scheyerl (orgs.) *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*, Salvador: EDUFBA, p. 35-61.

Mota, K. M. (2004). *Cidadania e Democracia em Sociedades Multiculturais*. Professora da Pós-Graduação “Educação e Contemporaneidade” da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Pesquisadora Interculturalidade e Educação Linguística.

Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2000). Flexibilização Curricular: Algumas Interrogações. In: J. Pacheco (Ed.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Paraskeva, J. (1998). A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.

Paraskeva, J. (2004). *Here I Stand: A Long (R)evolution*. Ideology, Culture and Curriculum: Michael Apple and Progressive Critical Studies. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.

Paraskeva, J. (2005a). *Um século de estudos curriculares*. Lisboa: Plátano Editora, S.A.

Paraskeva, J. (2007). *Ideologia, cultura e currículo*. Lisboa: Plátano Editora, S.A.

Paraskeva, J. M. (2007a). *Ideologia, Cultura e Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.

Paraskeva, J. M. (2007b). Por uma Teoria Curricular Itinerante. In J. Paraskeva (org) *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 7-21. 146.

Paraskeva, João (2008). *Sociologia do Currículo Volume 1 – Génese do campos de estudos do currículo*. Porto: Didáctica Editora.

Pereira, A.M.V. (s/d). “ O Calcanhar de Aquiles” Do Programa AEC: A Articulação Curricular. *Currículo, Equidade e Qualidade* | 221. Centro de Investigação e Intervenção

Educativas – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Pereira, I. C. N. S. 2010. O ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico: contextos e processos de integração curricular.

Peréz, M., Lopéz, E. (1999). *Curriculum y programación – diseños curriculares de aula*. Madrid: Editorial EOS.

Pinar, W. (1994). *Autobiography, Politics and Sexuality – Essays in Curriculum Theory 1972-1992*. New York: Peter Lang.

Pinar, W. (1988a). Whole, Bright, Deep with Understanding: Issues in Qualitative Research and Autobiographical Method. In W. Pinar (ed) *Contemporary Curriculum Discourses*. Arizona: Gorsuch Scarisbrik, Publishers, pp. 134-151.

Pinar, W. (1988b). A Reconceptualização dos Estudos Curriculares. In J. M. Paraskeva (org) (2007) *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 201-214.

Pinar, W.; Reynolds, W.; Slattery, P. & Taubman, P. (1995). *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.

Pinar, W. (2007a). O que é a Teoria do Currículo? Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

Pinar, W. (2007b). Introdução. In S. Taluburt e S. Steinberg (orgs) *Pensar Queer: Sexualidade, cultura e educação*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 11-22.

Pires, L.; Fernandes, A.; Formosinho, João (1998). *A Construção Social da educação escolar*. Porto: Edições Asa.

Quivy, R. e Campenhoudt L. V. (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, Coleção Projectos.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, A. (1993). *Formar Professores*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. (1999). Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens. As Palavras e as Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roldão, M. (2002). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. d. C. (2002). “Educação Básica e Currículo: Perspectivas Para a Sociedade do 3º milénio”. In *Igualdade e Diferença Numa Escola Para Todos*. E. U. Lusófonas. Lisboa: 45.

Roldão, M. C. (2008). Prefácio. In Miguel Oliveira. *Actividades de Enriquecimento Curricular: Relatório sobre a sua implementação no 1º ciclo do Ensino Básico do concelho das Caldas da Rainha*. Leiria: Centro de Investigação Identidades e Diversidades e Folheto Edições e Design.

Romaine, S. (1994). *Bilingualism*. Oxford, UK ; Cambridge, USA: Blackwell.

Sacristian, J. & Gómez, A. (2000). *O Currículo: os Conteúdos do Ensino ou uma Análise Prática? Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre, Arned. pp. 119-148.

Salas, V. (2005). Es currículo oculto como estratégia académica.
<http://www.monografias.com>

Santos, A. M.C. (2009). Actividades de enriquecimento curricular no 1º CEB : estudo de caso. Tese de Mestrado da Universidade de Aveiro.

Santos, E. D. (2007). Línguas estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico: representações dos professores e integração curricular. Tese de Mestrado da Universidade do Algarve.

Saramago, J. (1984). *Viagem a Portugal*. 2ª ed., Lisboa, Editorial Caminho.

Sousa Santos, B. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Volume IV. Edições Afrontamento.

Spencer, H. (1902). *Education: Intellectual, Moral and Physical*. _London: Williams and Norgate.

Skutnabb - Kangas, T. & CUMMINS, J. (Eds.) (1988). *Minority education: from shame to struggle*, Clevedon, England: Multilingual Matters.

Skutnabb - Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?*, LEA..

Stoer, S. R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980. Uma década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.

Teodoro, A. (1982). *O Sistema Educativo Português: Situação e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Teodoro, A.; Fernandes, G.; Teodoro, V. (1984). *Guia Prático do Sistema Educativo*. Lisboa: Plátano Editora.

Vidich, A. J. & Lymans, S. M. (2000). Qualitative Methods: Their History in Sociology and Anthropology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) Handbook of Qualitative Research. London: SAGE Publications, pp. 37-84.

Zabala, M. (1992). Planificação e Desenvolvimento Curricular. Edições ASA, Porto.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro que estabelece a Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Despacho n.º 14460/2008 (2ª série), de 26 de Maio, evidencia o programa das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho eu estabelece a revisão curricular. *Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012.*

Comissão de Acompanhamento do Programa da Generalização do Ensino do Inglês nos 3.ºs e 4.ºs anos e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do ensino básico. http://www.confap.pt/docs/Relatorio_Final_CAP%28Jul08%29.pdf

Sindicato dos Professores do Norte (SPN), <http://www.spn.pt/?aba=1>, C:\Users\user\Desktop\alexandra macedo\1.º Ciclo - Actividades de Enriquecimento Curricular.htm.

Alargamento e generalização das atividades de enriquecimento curricular. http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=16&fileName=despacho_12591.pdf. 2006-06-07. C:\Users\user\Desktop\alexandra macedo\20060607_ME_Doc_Enriquecimento_Curricular.htm.

ANEXOS

Anexo A - Guião da entrevista

Anexo B – Pedidos de Autorização

Anexo A - Guião da entrevista

GUIÃO DA ENTREVISTA

A Língua Inglesa como Atividade de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. Impacto(s) no(s) Insucesso(s) do(s) Alunos

1. Finalidades da Entrevista

Esta entrevista visa a recolha de dados qualitativos, no âmbito do trabalho de investigação tendente à consecução de uma dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação, na área de Desenvolvimento Curricular, no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, sob a orientação de João Menelau Paraskeva, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

A informação contida nesta entrevista respeitará o anonimato, quer da escola, quer dos respetivos intervenientes.

2. Tema da dissertação

O tema da dissertação é: **A Língua Inglesa como Atividade de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: Impacto(s) no(s) (In)sucesso(s) dos alunos.**

3. Entrevista

3.1.Objectivos:

- Aferir sobre a interpretação que a classe docente faz das AEC.
- Caracterizar as expectativas da classe docente acerca do impacto da Língua (e cultura) Inglesa, como AEC, no(s) (in)sucesso(s) dos alunos.

- Analisar o modo como a classe docente faz a articulação entre as Áreas Curriculares Disciplinares e a disciplina de Língua Inglesa.
- Analisar o papel da Língua Inglesa na formação global do aluno.
- Contribuir para a avaliação do impacto da Língua Inglesa no(s) (in)sucesso(s) dos alunos.
- Analisar de que forma se organiza, planifica e avalia a disciplina de Língua Inglesa.
- Aferir que estratégias desenha a classe docente para minorar o colonialismo da Língua Inglesa.
- Verificar, quais os principais obstáculos que a classe docente identifica para a hegemonia da Língua Inglesa.
- Averiguar de que forma é que a classe docente encara o modo como o multiculturalismo tem vindo (ou não) a promover sucessivos genocídios linguísticos.

4. Questões

Pergunta (1): Em primeiro lugar gostaríamos de conhecer um pouco a sua trajetória académica e qual o motivo que a/o levou a optar pela docência, nomeadamente, pelo 1º Ciclo do Ensino Básico?

Pergunta (2): Uma das mais recentes alterações ao nível educacional, no 1º Ciclo do Ensino Básico relaciona-se com a implementação das AEC. Como avalia esta política educativa?

Pergunta (3): O tema deste trabalho é: “A Língua Inglesa como Atividade de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: Impacto(s) no(s) (In)sucesso(s) dos alunos.” Como percebe tal problemática?

Pergunta (4): No caso português, se tivermos em conta as Orientações Programáticas apresentada pelo governo no ano letivo 2005/ 2006, verificamos que a inclusão duma língua estrangeira, nomeadamente o Inglês, na formação da criança que frequenta o 1º CEB, traria as seguintes vantagens: “sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; promover o desenvolvimento da consciência da identidade

linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada (s); fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia; promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania; contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócio afetivas, culturais e psicomotoras da criança; favorecer atitudes de autoconfiança e de empenhamento no saber/fazer; promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Noutras palavras, o Ensino Precoce de Línguas passa a ser visto com alguma seriedade e responsabilidade no desenvolvimento da chamada Competência Comunicativa Intercultural da criança, que será (re)construída ao longo da sua vida. De facto, com os objetivos acima enunciados deixam transparecer, a intercompreensão em aula de línguas estrangeiras (LEs) é potenciadora da ampliação da visão da criança sobre o mundo, seus povos, suas línguas e suas culturas, mas também da sua própria língua, povo e cultura. Acha que na realidade é isto que se passa?

Pergunta (5): Com a interlocução com outros docentes, certamente tem observado que a educação das crianças no nosso país é uma problemática, principalmente no 1º Ciclo do Ensino Básico. Como acha que as aulas de Língua Inglesa poderiam contribuir para a sua melhoria?

Pergunta (6): Quais considera ser as estratégias mais adequadas no ensino de línguas estrangeiras e de que forma se poderá implementar a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas curriculares e o inglês?

Pergunta (7): Na preparação das suas aulas qual o grau de autonomia? Segue algum programa pré-estabelecido pelo Agrupamento de Escolas ou por algum grupo de trabalho?

Pergunta (8): Que tipo de questões se encontram privilegiadas nas planificações? Mais a Comunicação, ou a Educação?

Pergunta (9): Como se processa o reconhecimento e avaliação das aprendizagens? Que importância têm?

Pergunta (10): Sendo que para muitos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, esta é a única oferta pública para a aprendizagem de uma Língua Estrangeira o que aprendem neste processo e a forma como o fazem é questionável?

Pergunta (11): Tendo lido autores como Donaldo Macedo e outros, sentimos que existem certos preconceitos (ainda que muitas vezes ocultos) com estas atividades (ensino da Língua Inglesa) marginalizando outras (nomeadamente a história e expressões). O que sentimos, não é algo desprovido de experiência, pelo contrário (somos docentes do 1ºCEB) e gostaríamos de entender melhor o seu posicionamento relativamente a esta questão.

Pergunta (12): O inglês está por toda a parte, ele fornece os termos utilizados nas tecnologias, rege os mass média, transformando-se numa arma de controlo poderosa, que pode de certa forma vir a aniquilar as outras línguas, nomeadamente a língua portuguesa, como encara esta situação?

Pergunta (13): Como explica este fenómeno da internacionalização do Inglês?
Não considera que poderá haver o perigo de outras culturas serem dominadas pela cultura Inglesa?

Pergunta (14): Sendo que o Inglês não é uma língua neutra, como docente desta disciplina, não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização da língua inglesa como um meio de progressão individual. Não será importante termos uma posição crítica relativamente à expansão da língua, avaliando as implicações da sua prática na (re)produção das (des)igualdades sociais?

Não será esta uma forma de dominação de uns sobre os outros?

Pergunta (15): Não se sente perante uma estratégia, embora mascarada ou escondida, de colonização da Língua Inglesa relativamente à Portuguesa que poderá implicar um determinado genocídio cultural e semântico. Ou genocídio linguístico, como lhe chama Kangas?

Pergunta (16): Todas estas respostas levam-nos a uma outra pergunta: qual é a importância das aprendizagens das Línguas Estrangeiras no mundo em que vivemos?

Pergunta (16): Não sei se a Sr.^a Dr.^a quer acrescentar alguma coisa ao que foi dito?

Anexo B – Pedidos de Autorização

Alexandra Maria Soares da Rocha Antunes de Macedo

Curso de Mestrado em Educação

Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Universidade do Minho, Braga

Exm^o. Senhor

Presidente do Conselho Executivo

do Agrupamento de Escolas

Fernando Távora

No âmbito do trabalho de investigação tendente a uma dissertação do Curso de Mestrado em Educação, na área de Desenvolvimento Curricular, com o tema “A Língua Inglesa como Atividade de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: Impacto(s) no(s) (In)sucesso(s) dos alunos”, sob a orientação do Professor Doutor João Menelau Paraskeva, pretendemos realizar entrevistas a cinco professores de Língua Inglesa do 1º Ciclo do Ensino Básico, a exercer docência nesse Agrupamento. Esta investigação decorrerá no ano letivo de 2008/2009 e as entrevistas serão realizadas no 1º e 2º período.

Propomo-nos nesta investigação, analisar em que medida é que a Língua Inglesa, como Atividade de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, influi no(s) (in)sucesso(s) escolar(es) dos alunos. Anexamos um exemplar do projeto em questão.

Agradecemos a atenção. Com os melhores cumprimentos.

A investigadora responsável do estudo

O orientador

(Alexandra Maria Soares da Rocha Antunes de Macedo)

(João Menelau Paraskeva)

Braga, 22 de Outubro de 2008

Alexandra Maria Soares da Rocha Antunes de Macedo
Curso de Mestrado em Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Universidade do Minho, Braga

Exm^o. Senhor
Presidente do Conselho Executivo
do Agrupamento de Escolas
Fernando Távora

No âmbito do trabalho de investigação tendente a uma dissertação do Curso de Mestrado em Educação, na área de Desenvolvimento Curricular, com o tema “A Língua Inglesa como Atividade de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: Impacto(s) no(s) (In)sucesso(s) dos alunos”, sob a orientação do Professor Doutor João Menelau Paraskeva, pretendemos realizar entrevistas a cinco professores de Língua Inglesa do 1º Ciclo do Ensino Básico, a exercer docência nesse Agrupamento. Esta investigação decorrerá no ano letivo de 2008/2009 e as entrevistas serão realizadas no 1º e 2º período.

Propomo-nos nesta investigação, analisar em que medida é que a Língua Inglesa, como Atividade de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, influi no(s) (in)sucesso(s) escolar(es) dos alunos. Anexamos um exemplar do projeto em questão.

Agradecemos a atenção. Com os melhores cumprimentos.

A investigadora responsável

O orientador do estudo

(Alexandra Maria Soares da Rocha Antunes de Macedo)

(João Menelau Paraskeva)

Braga, 22 de Outubro de 2008

Exmo. Senhor
Presidente do Conselho Executivo
do Agrupamento de Escolas
Fernando Távora

22 de Outubro de 2008

Exmo. Senhor Presidente

No âmbito do trabalho de investigação tendente à consecução de uma dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação, na área de Desenvolvimento Curricular, no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, com o tema **A Língua Inglesa como Atividade de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: Impacto(s) no(s) (In)sucesso(s) dos alunos**, sob a orientação de João Menelau Paraskeva, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pretendemos realizar entrevistas a cinco professores de Língua Inglesa do 1º Ciclo do Ensino Básico, a exercer docência nesse Agrupamento.

Esta investigação decorrerá no ano letivo de 2008/2009, as entrevistas serão realizadas no 1º e 2º período e salientamos que será respeitado o anonimato, quer da escola, quer dos respetivos intervenientes.

Propomo-nos nesta investigação, analisar em que medida é que a Língua Inglesa, como Atividade de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, influi no(s) (in)sucesso(s) escolar(es) dos alunos.

Prevaleço-me, ainda, desta oportunidade para anexamos um exemplar do projeto em questão, assim como o meu curriculum vitae.

Agradecendo a sua compreensão.

Subscrevo-me com os protestos da mais alta consideração

A investigadora responsável

(Alexandra Maria Soares da Rocha Antunes de Macedo)

Exmo. Senhor
Presidente do Conselho Executivo
do Agrupamento de Escolas
Fernando Távora

22 de Outubro de 2008

Exmo. Senhor Presidente

No âmbito do trabalho de investigação tendente à consecução de uma dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação, na área de Desenvolvimento Curricular, no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, com o tema **A Língua Inglesa como Atividade de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: Impacto(s) no(s) (In)sucesso(s) dos alunos**, sob a orientação de João Menelau Paraskeva, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pretendemos realizar entrevistas a cinco professores de Língua Inglesa do 1º Ciclo do Ensino Básico, a exercer docência nesse Agrupamento.

Esta investigação decorrerá no ano letivo de 2008/2009, as entrevistas serão realizadas no 1º e 2º período e salientamos que será respeitado o anonimato, quer da escola, quer dos respetivos intervenientes.

Propomo-nos nesta investigação, analisar em que medida é que a Língua Inglesa, como Atividade de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, influi no(s) (in)sucesso(s) escolar(es) dos alunos.

Prevaleço-me, ainda, desta oportunidade para anexamos um exemplar do projeto em questão, assim como o meu curriculum vitae.

Agradecendo a sua compreensão.

Subscrevo-me com os protestos da mais alta consideração

A investigadora responsável

(Alexandra Maria Soares da Rocha Antunes de Macedo)

**Exmo. Senhor
Presidente do Conselho Executivo
do Agrupamento de Escolas
de Amares**

29 de Janeiro de 2009

Exmo. Senhor Presidente

No âmbito do trabalho de investigação tendente à consecução de uma dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação, na área de Desenvolvimento Curricular, no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, com o tema **A Língua Inglesa como Atividade de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: Impacto(s) no(s) (In)sucesso(s) dos alunos**, sob a orientação de João Menelau Paraskeva, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pretendemos realizar entrevistas a cinco professores de Língua Inglesa do 1º Ciclo do Ensino Básico, a exercer docência nesse Agrupamento.

Esta investigação decorrerá no ano letivo de 2008/2009, as entrevistas serão realizadas no 2º e 3º período e salientamos que será respeitado o anonimato, quer da escola, quer dos respetivos intervenientes.

Propomo-nos nesta investigação, analisar em que medida é que a Língua Inglesa, como Atividade de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, influi no(s) (in)sucesso(s) escolar(es) dos alunos.

Prevaleço-me, ainda, desta oportunidade para anexamos um exemplar do projeto em questão, assim como o meu curriculum vitae.

Agradecendo a sua compreensão.

Subscrevo-me com os protestos da mais alta consideração

A investigadora responsável

(Alexandra Maria Soares da Rocha Antunes de Macedo)

