

Parcerias entre família, escola e comunidade no ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, no decurso da educação para o século XXI

Luísa Maria Aguiar de Jesus

Agrupamento de Escolas de Escariz

RESUMO

A família e a escola, integrando a comunidade, representam dois dos mais importantes agentes socializadores para crianças e adolescentes, devendo interagir de uma forma saudável e positiva para o seu desenvolvimento, de forma a proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Segundo o Ministério da Educação (ME), é importante promover o contacto e a cooperação entre a família e as instituições escolares, na medida em que estes dois sistemas contribuem para a educação de cada criança, sendo fundamental a existência de uma relação próxima entre os dois (ME, 1997, p.43).

O estudo apresentado foi realizado em contexto de Prática Educativa Supervisionada e teve por objetivo definir, planificar e aplicar estratégias que permitam melhorar as parcerias entre a família, a escola e a comunidade. Recorrendo à metodologia qualitativa, procurou-se verificar, entre outros aspetos, quais as expectativas dos professores, encarregados de educação e alunos, relativamente à introdução do Inglês no currículo do 1º CEB. Este estudo pretende ir de encontro a um dos desafios que se coloca à Educação no século XXI, fomentando as parcerias entre a Família, a Escola e a Comunidade.

Palavras-chave: parcerias, família, escola, comunidade, educação para o séc. XXI

ABSTRACT

School and family / community represent two of the most important socializing agents for children and adolescents and must interact within a healthy and positive way for their development, providing a helpful environment in the process of learning English in 1º CEB. According to the Ministry of Education, it is important to promote contact and cooperation between the family and school institutions, as these two systems contribute to the education of each child, and it is essential to have a close relationship between the two (ME, 1997, p. 43).

This project is based on a study carried out in the context of a pedagogical training and its main aim was to define, plan and implement strategies to improve the relationship between school, family and community. Through the qualitative methodology, we intended, among other aspects, to realize what are the teachers, families, and students' expectations, regarding the introduction of

English in the Primary School Curriculum. This study intends to be the answer to one of the challenges that poses to Education in the 21st Century.

Keywords: partnerships, family, school, community, education for the 21st century

1. OS CONCEITOS COMPLEXOS DE FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE

Desde o momento do nascimento que somos integrados em grupos sociais (primário e secundário) e, ao longo da vida, influenciados e somos influenciados pelo que nos rodeia. O primeiro deste conjunto de grupos é, normalmente, o familiar, composto pelo pai, mãe e irmãos e caracteriza-se por união e relações estreitas, afetivas, educadoras e duradouras, capazes de manter os seus membros unidos durante uma vida e durante várias gerações.

Nesta linha de ideias, a família representa um grupo social primário que influencia e é influenciado por outras pessoas, instituições e comunidades. Dentro de uma família verifica-se, geralmente, um grau de parentesco, em que os seus membros costumam partilhar o mesmo sobrenome, herdado dos ascendentes diretos e verifica-se uma estrutura de hierarquia entre os próprios elementos com condições e em posições socialmente reconhecidas, e com uma interação regular e recorrente, também ela socialmente aprovada.

Ela é um dos principais contextos de socialização dos indivíduos e, portanto, possui um papel fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano que, por sua vez, é um processo em constante transformação, sendo multideterminado por fatores do próprio indivíduo e por aspetos mais amplos do contexto social no qual estão inseridos (Dessen & Braz, 2005, p.113-131).

Segundo Minuchin (1985, 1988), “a família é um complexo sistema de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas ligadas diretamente às transformações da sociedade, em busca da melhor adaptação possível para a sobrevivência de seus membros e da instituição como um todo” (citado por Faco & Melchiori, 2009, p. 122).

Contudo, com as mudanças da sociedade, esta estrutura nuclear de família tem vindo a ser alterada, verificando-se a existência de famílias com uma estrutura de pais únicos ou monoparentais, tratando-se, desta forma, de uma variação da estrutura nuclear tradicional.

A família, enquanto organização, como qualquer outra, assume ou renuncia funções e responsabilidades que lhe são inerentes, entre as quais, o bem-estar e desenvolvimento da criança e a responsabilidade “de dirigirem a educação dos seus educandos” e de “promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico (art.43º, nº1, Responsabilidade dos pais ou encarregados de educação). Assim, e neste contexto, surge a escola “como uma extensão da família e que, sobretudo a escola pública, teve (e tem ainda) como uma das suas

funções alargar e complementar o papel educativo da família, através de processos educativos” (Lima, 1998, p. 41).

Designada como uma organização, a escola é vista como “uma unidade socialmente construída” e o “longo processo da sua construção tem sido indelevelmente marcado pelo transcurso da história [...] enquanto organização [...]” (Lima, p. 41). As primeiras escolas mantinham uma estreita relação de união com a comunidade. Contudo, no início do século XX, começaram a distanciar-se devido à complexidade das matérias e métodos usados pelos professores e desconhecidos para a maioria das famílias.

Contudo, esta separação tem-se vindo a atenuar e a ideia de que a família e a escola têm que colaborar na educação obrigou a redefinir novas estratégias e métodos colaborativos entre ambas as instituições. Nesta relação de colaboração, são visíveis as expectativas que a família espera da escola, nomeadamente: expectativas assistenciais (apoio às famílias), expectativas educativas (programas) e expectativas mistas (ambas).

Assim sendo, a Escola, é, por definição, uma instituição/organização concebida para o ensino de alunos sob a direção e orientação de professores com a colaboração de todos membros da comunidade, sendo da sua responsabilidade “a salvaguarda efetiva do direito à educação e à igualdade de oportunidades no acesso à mesma” (Lei nº51/2012, art.39º, nº1).

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece o quadro geral do sistema educativo português, referido como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei nº49/2005, art.1º, nº2).

Contudo, vários autores referem-se ao sistema educativo como um sistema obsoleto e descontextualizado, tendo sido pensado e estruturado na época da revolução industrial. De acordo com Cortis (1980, p.138), a aplicação do modelo input-output à escola, “sugere, de facto, que a escola é como uma fábrica, com linhas de produção empenhadas em fabricar um certo número de crianças idênticas, todas com características comuns”.

Assim, repensando o atual sistema educativo, Trevisan refere que “a escola é um sítio onde as crianças aprendem, e aprendem coisas importantes, não têm é de aprender todas da mesma maneira, nem necessariamente, a mesma coisa”, sendo necessário um sistema educativo que seja “respeitador e prazeroso” para alunos, professores e encarregados de educação, embora não nos devamos esquecer que “(...) a escola é um lugar de aprendizagem, tem essa função, e as crianças gostam de aprender” (2017, p. 16).

Assim, podemos constatar que, apesar dos constrangimentos verificados no atual sistema educativo, as escolas são “cada vez mais chamadas a ter uma presença mais abrangente nas comunidades”, pois as famílias “não vivem isoladas, vivem em comunidades e (...) conhecer a comunidade e perceber a realidade das crianças é fundamental para quem está numa escola” (Trevisan, 2017, p. 12).

Entenda-se por comunidade uma unidade social que partilha algo em comum, como normas, valores, identidade e lugar. Em termos sociológicos, a comunidade define-se por um conjunto de pessoas que se organizam sob o mesmo conjunto de normas, vivem no mesmo local, sob o mesmo governo ou partilham do mesmo legado cultural e histórico. Nos termos legais, Lei nº51/2012 de 5 de setembro, a comunidade educativa caracteriza-se por integrar, “sem o prejuízo de outras entidades, os alunos, pais ou encarregados de educação, os professores, o pessoal não docente, as autarquias locais e os serviços de administração central e regional com intervenção na área da educação” (art.39º, nº3).

Sabendo que a participação da comunidade será um fator importante para o sucesso educativo, na última década já se tem verificado uma crescente participação de alunos, pais e encarregados de educação neste processo, que se embrenham em conjunto em várias atividades propostas pelos próprios agrupamentos.

De acordo com Veloso, Craveiro e Rufino (2012, p. 820) a importância da participação e da colaboração da comunidade no processo educativo constitui um tema abordado de forma extensiva na literatura referente à educação e avaliação (Taut, 2008; Giacobbe et al., 2007; King; Ehlert, 2008). Segundo Canha (2013), o trabalhar colaborativamente “implica que cada elemento da equipa seja capaz de alinhar o seu pensamento e a ação dos seus parceiros, na expectativa de melhor compreender a realidade e de sobre ela agir”. Desta forma, “cada participante é equitativamente reconhecido e valorizado no seu pensamento, na sua experiência e nos seus contributos” (Canha, 2013, p. 62).

Antunes (1995, p. 202) salienta ainda outro aspeto importante para a vinculação da escola à comunidade:

o diálogo entre a escola e comunidade que, sendo conflitual, é essencial o processo de negociação [...]; a conceção da comunidade como fonte e espaço de exercício alargado da cidadania, o que implica, da parte da escola, favorecer o seu investimento pelos projetos e aspirações e como horizonte da vida dos estudantes.

Desta forma, a participação da comunidade permite a criação de uma escola dinâmica e criativa, pois permite o diálogo, a troca de informações e ações conjuntas, que têm por objetivo o bem estar de todos os envolvidos e, principalmente, um ensino de qualidade que forme cidadãos responsáveis e atuantes na escola, bem como na sociedade (Torquato, 2015, p. 26916).

Por sua vez, Warren (2004) destaca as possíveis contribuições de iniciativas da comunidade com potenciais impactos na melhoria do contexto de aprendizagem dos alunos, na promoção da participação pública na vida escolar, na alocação de mais e melhores recursos na escola ou na transformação de práticas e culturas escolares (citado por Veloso, Craveiro e Rufino, 2012, p. 5).

Contudo, atualmente, têm-se vindo a destacar os agrupamentos que têm adotado metodologias mais inovadoras no ensino e na sua própria organização, nas quais se tem verificado práticas de integração da comunidade, em contraste com aqueles agrupamentos que ainda exibem uma organização escolar mais tradicional, regida por métodos tradicionais, que restringem a participação da

comunidade. Assim, podemos verificar que esta relação de participação e de colaboração da comunidade nas escolas está sujeita às relações e hierarquias de poder existentes dentro da mesma, do seu meio envolvente e da forma como se estruturam os processos de participação. Nessa linha de raciocínio, é fundamental perceber de que forma se pode estabelecer uma relação de parceria entre a família, a escola e a comunidade e quais os objetivos que as escolas apresentam para estabelecer tais parcerias.

1. PARCERIAS ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE NO ENSINO

As parcerias com as entidades locais são estabelecidas com o intuito de desenvolver projetos e atividades para e com os alunos, bem como garantir modalidades de apoio material ou logístico (transportes, instalações, receitas alternativas de financiamento). São igualmente necessárias para contactar com o mercado de trabalho, nomeadamente na realização de estágios profissionais e no apoio ou assessoria referente aos recursos humanos, o que se traduz essencialmente na prestação de serviços de técnicos mais especializados, nas ações de formação ou em outras formas de aproximação e abertura à comunidade.

O documento “Características de Escolas Eficazes, do Observatório de Melhorias e da Eficácia da Escola” demonstra, que uma relação de parcerias entre a Família, a Escola e a Comunidade assume um papel muito importante para o sucesso das crianças, tanto na escola como na vida. Enquanto parceiros, no processo educativo, todos contribuem de forma positiva com os seus pontos fortes, competências, perspetiva e conhecimento:

“os pais são os primeiros e mais influentes professores. A investigação mostra, claramente, que as famílias são fundamentais para a aprendizagem das crianças, para o seu desenvolvimento saudável e sucesso escolar. Quando as famílias participam de forma ativa e conjunta, as crianças adquirem melhores resultados e a escola torna-se num lugar melhor para todos” (Benson, 2000, p. 21).

Neste mesmo documento, são destacadas algumas ideias-chave que nos permitem reter alguns exemplos de boas práticas para que se estabeleça e se fomenta esta relação de parcerias, sendo destacadas as seguintes:

1. quando pais, professores, estudantes e outros se vêem mutuamente, na educação, como iguais, forma-se uma comunidade solidária em torno dos estudantes;
2. as parcerias devem ser uma parte integrante do trabalho normal da escola;
3. os estudantes aprendem e crescem em casa, na escola e na sua comunidade;
4. o melhor predictor da realização académica de um aluno, não é o seu estatuto económico ou social, mas sim até que ponto a família do estudante é capaz de (1) criar um ambiente familiar que fomenta a aprendizagem; (2) comunicar altas expectativas, [...] em relação à realização e futuras carreiras [...] e (3) de se envolver na educação das suas crianças em casa, na escola e na Comunidade (idem).

O presente documento refere ainda que escolas de sucesso têm parcerias com as Famílias e Comunidade quando: incluem liderança administrativa e apoiem esta relação de parceria; planifiquem atividades estruturadas para a comunidade; estejam preparadas/orientadas para apoiar as famílias; promovam a comunicação entre casa e escola; dão ênfase às capacidades da família, preparando e

convidando os pais a participar quer em atividades quer em tomadas de decisão; promovam a colaboração de toda a comunidade na vida escolar; construam laços estáveis e seguros e reconheçam que existam fragilidades no relacionamento e comunicação advindas de experiências escolares passadas.

O próprio documento propõe, ainda, algumas atividades que permitem melhorar a aprendizagem dos alunos. Entre elas destacam-se o apoio à família no desenvolvimento das competências parentais e na definição das condições de casa que melhor lhes permitam : orientar as crianças enquanto aprendizes; facilitar a comunicação entre a família/casa e escola; fomentar a participação de pais e outros membros da comunidade na implementação e desenvolvimento de estratégias de ensino, para serem aplicadas em casa e na comunidade; incentivar pais na tomada de decisões; a utilização de recursos da comunidade como forma de fortalecer a relação entre a família e a escola, contribuindo assim para a melhoria da aprendizagem e, principalmente, “sentirem-se todos bem-vindos” neste processo.

Como possíveis ações de apoio para melhorar estas parcerias (Família, Escola e Comunidade) destacam-se: criar uma equipa de ação e estabelecer guias de ação; identificar pontos de partida, apresentar os aspetos positivos e as necessidades; desenvolver um esquema; redigir um plano e executar e avaliar a sua implementação e os resultados, transmitindo o progresso a todos os participantes.

Através desta relação de parcerias, a Escola assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança enquanto futuro cidadão, proporcionando-lhe uma visão mais ajustada do mundo circundante e ajudando-o na descoberta da sua individualidade.

3. DO ENSINO DE INGLÊS ÀS EXPECTATIVAS PARENTAIS

Na perspetiva da evolução histórica da sociedade, devido às grandes mudanças que se verificaram a nível político, económico e social, as famílias e as escolas tiveram que se reorganizar e adaptar, como já foi, anteriormente, referido. A entrada da mulher no mundo laboral fez com que as famílias procurassem “apoio” junto de todos os seus membros ou de instituições particulares para assegurar o horário escolar das crianças. É neste contexto que emergem as Atividades de Enriquecimento Curricular, mais conhecidas por AEC (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005). Inseridas numa estratégia alargada de articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio à família, procuravam “fazer face às dificuldades das famílias em assegurar o acompanhamento dos seus educandos” (Santos, Oliveira & Festa, 2011, p.58).

Contudo, no documento Relatório Final de Acompanhamento das AEC (2008/2009), são referidos alguns constrangimentos sentidos pelos professores de Inglês que poderiam comprometer o ensino do Inglês se não verificasse uma eficaz articulação na planificação e concretização das atividades, podendo-se correr o risco de, “em vez de potenciar o gosto pela aprendizagem de uma língua estrangeira, esta se tornar desmotivadora e geradora de insucesso à entrada do 2º Ciclo” (APPI, 2009, p. 15). Desta forma, através do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, o Ministério da Educação procede à introdução do Inglês no currículo do 1º CEB, como uma disciplina obrigatória, a partir do 3.º ano de escolaridade (ME, 2014).

De acordo com o documento Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, são finalidades do ensino da Língua Inglesa, para este nível de ensino, entre outras: “sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural; promover a educação para a comunicação, e proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras” (2005, p. 11).

Atendendo às finalidades referidas, cabe “aos profissionais do ensino despertar e promover nos seus alunos as competências estratégicas, “que lhes permitam descobrir por si só quais as estratégias que mais se adequam à sua aprendizagem” (Cruz & Ribeiro, 2014, p. 2). Tendo em conta o lema de “Successful children come from committed parents” (Eastbrooks & Baker, 2002, p. 84), as expectativas parentais relativamente ao Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico centram-se ao nível profissional, alvejando que os seus filhos tenham um futuro mais promissor e estável.

Num estudo realizado por Clemente (2002, p. 147), a maioria dos pais considerava benéfico que os filhos aprendessem precocemente uma língua estrangeira (88.6%), mas um número inferior (82.9%) de pais esperava que essa aprendizagem se concretizasse.

Nesse mesmo estudo, foi possível verificar qual a finalidade que poderia conduzir a aprendizagem precoce das línguas estrangeiras para os pais/ E.E. e constatou-se que 31.4% dos inquiridos indicavam em primeiro lugar o item *obtenção de uma boa profissão*; 30% *aumento da cultura pessoal*; 30% *melhor inserção na sociedade* e 24.3% *aquisição de conhecimentos* (idem, p. 148).

Ora, o documento da Comissão Europeia “Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable” (2011) salienta o papel dos pais/ E.E. e a sua influência na aprendizagem da língua, mencionando que: “parents are the most important stakeholders in ensuring success with early language learning.[...] Parents can even support their children’s efforts and draw direct personal benefits by learning a second/foreign language with them” (p. 26). Este documento reforça, ainda, a importância da interação da criança com a comunidade, neste processo de aprendizagem, podendo-se ler: “Engagement with community groups [...], a wide range of adults (not only parents) can significantly enrich children’s learning experiences (p. 26).

Desta forma, e tendo em conta todos os aspetos até agora explicitados, penso que estamos perante a Educação do Séc. XXI, procurando melhorar o sistema de ensino, a sua qualidade e até mesmo inovar, “garantindo que a educação desenvolve conhecimentos e competências em diversas áreas” (UNESCO, 2017).

4. A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

Tendo em conta às necessidades da sociedade do século XXI importa desenvolver nos alunos competências que lhes permitam alcançar o sucesso desejado tanto no plano académico como no plano profissional. Sabendo que “competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Gomes, Brocardo, Pedrosa, Carrillo, Ucha, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017), consideram-se áreas de desenvolvimento e

aquisição das competências-chave as seguintes: linguagens e textos; Informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; autonomia e desenvolvimento pessoal; bem-estar e saúde; sensibilidade estética e artística; saber técnico e tecnologias e consciência e domínio do corpo (idem).

Para apoiar os docentes nesta tarefa, o documento “Perfil do Aluno” (Gomes et al., 2017, p. 18) apresenta um conjunto de ações relacionadas com a prática docente que contribuem para o desenvolvimento destas mesmas competências. Tendo em conta o perfil dos meus alunos e o trabalho entre parcerias, serão de destacar as seguintes estratégias: abordar os conteúdos da disciplina de Inglês, tendo em conta situações e problemas presentes no quotidiano dos alunos e/ ou presentes no meio sociocultural e geográfico; organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem; e, por fim, a realização de projetos intra ou extraescolares valorizando, na avaliação das aprendizagens do aluno, e o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.

5. PARCERIAS ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE EM CONTEXTO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1º CEB: UM ESTUDO DE CASO

5.1. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Segundo Bogdan & Biklen (1994, pp. 85 - 86), a pergunta de partida de qualquer trabalho de investigação deverá ser algo que nos desperte o interesse e motive, pois “sem um toque de paixão pode não ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a realizar um trabalho banal.” E de acordo com Quivy e Campenhoudt (2003, p. 44), “a pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação”.

Assim, de acordo com o explanado eis a nossa questão de partida: *Poderá a relação entre a família, a escola e comunidade influenciar os resultados escolares dos meus alunos no processo de ensino/aprendizagem de Inglês do 1º CEB?* Desta forma, propomo-nos investigar como se desenrola e se verifica essa relação num contexto específico. Para responder a esta questão foram surgindo outros aspetos interrelacionados, os quais apresentamos sob a forma de objetivos:

- Identificar e refletir sobre os diversos documentos legais do agrupamento;
- Analisar e reflexionar as aulas, verificando de que forma contribuimos para a melhoria da relação entre a escola e a família, fomentando práticas colaborativas e interdisciplinares;
- Comparar dados relativos à avaliação formativa (diagnóstica) e a sumativa;
- Auscultar a opinião da comunidade educativa relativamente às aulas de Inglês, à sua introdução no currículo e ao apoio prestado aos alunos.

Com este percurso investigativo tentaremos perceber se as competências desenvolvidas vão de encontro com a educação do século XXI, na qual as parcerias se assumem como um aspeto primordial no desenvolvimento de competências dos nossos alunos.

5.2. ABORDAGEM METODOLÓGICA E TÉCNICAS DE RECOLHAS DE DADOS

Atendendo à questão de partida e aos objetivos delineados para este estudo, optámos por uma investigação qualitativa, que procura enquadrar-se na modalidade de investigação-ação e optar pelo estudo de caso, face à PES e aos dados que pretendemos recolher e analisar.

Neste tipo de investigação, os dados provêm de um “ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). Tendo em conta que a investigação decorre num contexto escolar (agrupamento de escolas no centro do grande Porto) e que tem como público-alvo duas turmas desse mesmo agrupamento (Turma 1 e Turma 2), os respetivos professores titulares e de Inglês, os encarregados de educação e a comunidade, em geral, optámos pelas seguintes técnicas de recolha de dados:

- Análise documental, dos documentos legais do agrupamento;
- Observação (registo fotográfico e vídeos dos trabalhos realizados, durante a PES);
- Inquérito por entrevista (aos professores titulares e de Inglês);
- Inquérito por questionário (aos encarregados de educação e alunos).

Os dados apresentados remetem-se ao primeiro período do ano letivo 2016/2017.

5.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

A investigação realizou-se em duas escolas e em duas turmas (uma em cada escola) que apresentavam contextos sociais diferentes. Uma escola apresentava-se mais moderna e virada para o futuro, sendo não TEIP, abraçando vários projetos que permitiam aos alunos tornarem-se cidadãos da Europa e do Mundo pela convivência com outras realidades e culturas e a outra integrava os projetos TEIP, procurando minimizar o abandono escolar e atenuar a discriminação étnica. Denominaremos de *Turma 1*, a que se encontra inserida num contexto “não TEIP”, e de *Turma 2* a que se encontra inserida num contexto TEIP.

A *Turma 1* era uma turma de terceiro ano, composta por 16 alunos, dois dos quais com necessidades educativas especiais (NEE), e era, no geral, uma turma motivada e participativa, que apresentava um bom comportamento e os alunos revelavam bons conhecimentos de inglês.

A *Turma 2* era uma turma mista de terceiro e quarto anos (dois níveis de ensino), constituída por vinte alunos: doze alunos do quarto ano e oito do terceiro. Dos doze alunos do quarto ano, quatro tinham Necessidades Educativas Especiais. De acrescentar ainda que dos doze alunos do quarto ano, oito apresentavam já pelo menos uma retenção no primeiro ciclo. A turma detinha, na sua maioria, poucos hábitos de estudo e de trabalho, bem como manifestava um comportamento irregular. Eram alunos com imensas dificuldades de aprendizagem e com pouco apoio familiar.

5.4. ANÁLISE DOCUMENTAL AO NÍVEL DO CONTEXTO

Indo ao encontro ao primeiro objetivo, traçado para esta investigação, procurámos analisar os documentos legais do agrupamento, respeitando a seguinte ordem de análise: caracterização do contexto educativo; relação escola, família e comunidade; ação estratégica (ações de melhoria a implementar) e análise do Plano Anual de Atividades (PAA).

Relativamente à caracterização do contexto educativo e de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), é de registar a concentração de população em risco de pobreza, com agregados familiares numerosos, afetados pelo desemprego e por problemas sociais. O público-alvo é bastante heterogéneo (e.g. alunos de etnia cigana, oriundos dos PALOP, etc.).

No que concerne a relação escola, família e comunidade, e após a análise efetuada à matriz SWOT, o Eixo 4, referente às Áreas de Intervenção Priorizadas, aborda especificamente a Relação Escola, Família e Comunidade, que visa promover uma maior intervenção parental, no sentido de reforçar a articulação da escola/ família, promovendo, espaços de participação próativa de toda a comunidade.

De acordo com a Ação Estratégica (ações de melhoria a implementar), sabendo que o Inglês irá trabalhar tendo por base os objetivos traçados no Eixo 4, propomo-nos a: melhorar a participação e acompanhamentos dos pais/ Encarregados de Educação (EE) no meio escolar; criar espaços e momentos de partilha de trabalhos e fortalecer a relação escola/ família e comunidade, recorrendo às tradições culturais como projetos a desenvolver.

No que concerne ao PAA, propomo-nos a trabalhar de acordo com a meta 2, tendo por objetivo trazer os pais à escola, articulando o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. (1º Prioridade).

5.5. ANÁLISE CRÍTICA DA PLANIFICAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICO

Atendendo ao segundo objetivo da investigação, ou seja, analisar e refletir sobre as aulas, procurámos inventariar de que forma foi possível verificar-se a interdisciplinaridade, entre as diferentes áreas curriculares, com vista à melhoria na relação entre a escola e a família nas atividades planificadas e concretizadas em sala de aula.

Na aula 1 (*Parts of the school*) foram realizados vários cartões que permitissem aprender o vocabulário das partes da escola bem como a função de cada espaço. Também foi possível ver esses espaços em outras escolas (escolas na Lituânia, parceiras do projeto), permitindo assim a interdisciplinaridade com a área de Estudo do Meio. Para fomentar a relação entre família e escola foi solicitado, como trabalho de casa, desenhar a parte preferida da escola, procurando-se articular com as ações do projeto educativo (Projeto “Já sei estudar”);

Na aula 2 (dedicada ao *Halloween*) foram realizados vários trabalhos de expressão plástica promovendo a interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo, tais como aranhas, fantasmas e abóboras, envolvendo toda a turma. Com a colaboração dos pais foram realizadas duas exposições de trabalhos para a comunidade escolar, uma de bruxinhas decoradas com materiais à escolha e outra implicando a elaboração de um trabalho livre de Halloween.

Na aula 3 (*Family*) foi realizada a árvore genealógica da família “The Simpsons” e trabalhados os conceitos relacionados com os membros da família. Foram, ainda, realizados puzzles para consolidação de vocabulário e iniciaram-se os trabalhos de Natal dirigidos à família (molduras de família). Para fomentar a relação entre pais e filhos e família-escola, foram realizados dominós para os alunos jogarem com a família, registando num cartão quem tinha jogado como aluno.

Na aula 4 (*Self-assessment*) foram realizadas fichas de autoavaliação para incutir no aluno valores para ser capaz de monitorar os seus progressos. Dirigida aos pais, alunos e escola, foi elaborada uma nova proposta de avaliação para alunos com a participação ativa da escola e da família.

Na aula 5 (*Christmas*) foram terminados os trabalhos dirigidos à família (molduras de natal) e realizados cartões de natal para trocar entre as duas turmas. Foi realizada uma árvore de natal com bens alimentares doados pelos pais e dinamizado um *workshop* de natal. A nível interdisciplinar foi posto em prática o projeto “Koinos” através da construção de tapetes viajantes, fomentando um Natal intercultural com a história “Ten Christmas wishes”.

5.6. ANÁLISE DOS RESULTADOS ESCOLARES: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E SUMATIVA

Relativamente à Turma 1, nota-se que houve uma melhoria de resultados da avaliação diagnóstica para a avaliação sumativa, não se verificando, em final de período, nenhuma menção de “Insuficiente”. A turma apresentou um bom nível de desempenho escolar. Segundo o Relatório Trimestral de Inglês, os alunos mostraram-se interessados e motivados para a aprendizagem do Inglês, revelando um bom comportamento. A turma obteve a média de 81%, nível “Bom”.

No que concerne a Turma 2, nota-se uma descida a nível dos resultados obtidos, por parte dos alunos do terceiro ano, da avaliação diagnóstica para a sumativa, apresentando em final de período um nível “Insuficiente” e nenhum nível “Bom”. Em contrapartida, os alunos de quarto ano apresentaram uma melhoria notável de resultados, não tendo obtido nenhum nível negativo, existindo sete “Suficientes” e cinco “Bons”. O relatório trimestral menciona que os alunos, apesar de se mostrarem interessados e motivados para a aprendizagem do Inglês, continuaram a revelar poucos hábitos e métodos de estudo, um comportamento irregular e, subsequentemente, dificuldades na aprendizagem. A turma obteve a média de 62%, nível “Suficiente”.

5.7. ANÁLISE DE PERCEÇÕES (ENTREVISTAS E INQUÉRITOS)

Os objetivos traçados para esta análise situam-se em dois pontos: auscultar a opinião da professora titular de turma e de Inglês relativamente à introdução do Inglês, no currículo do 1º ciclo, o seu nível de satisfação; e perceber e refletir sobre as suas expectativas relativamente à participação e envolvimento dos encarregados de educação na vida da escolar dos alunos.

Após uma leitura da documentação e dos dados reunidos constatou-se o seguinte: as duas professoras concordaram com esta introdução, contudo a professora de Inglês referiu que não concorda com a forma como foi introduzido no contexto português. No entanto, concorda que a introdução de uma segunda língua se trata de uma medida muito positiva no currículo do 1º Ciclo é algo muito importante para o futuro das crianças.

Segundo a professora de Inglês, ainda é cedo para se afirmar que o Inglês terá influência nas escolhas profissionais dos alunos no futuro, contudo o contacto com outras culturas é algo importante. Concordando que a faixa etária é a indicada para a introdução desta língua, percebemos que a interdisciplinaridade não se verifica. As preocupações manifestadas relativamente a estas turmas centravam-se na gestão do currículo e na heterogeneidade que existia entre os alunos (Turma

1) e em conjugar dois níveis de ensino e motivar os alunos para o processo ensino aprendizagem (Turma 2). A professora titular da Turma 2 apenas referiu o comportamento como principal preocupação. Porém, ambas as professoras se encontravam satisfeitas relativamente à introdução e às aulas de Inglês.

Nas Turmas 1 e 2 verifica-se um cuidado em tentar envolver as famílias nas atividades. Na Turma 1, a família é participativa e as atividades estendem-se a toda a comunidade escolar. Já na Turma 2, a família participa quando solicitada mas as atividades não se alargam à comunidade, devido a vários motivos, entre os quais o pouco interesse revelado pelos Encarregados de Educação, porque, de acordo com a professora, as suas expectativas face à Escola são baixas.

No que concerne aos EE, a maior parte situa-se acima dos quarenta anos e a mãe é por excelência a responsável pela área educativa. Na análise dos dados obtidos pode-se verificar que os EE da Turma 1 e da Turma 2 se revelam preocupados e interessados pelo desempenho escolar dos seus educandos, tentando auxiliá-los no processo educativo. Contudo, na Turma 2 é visível o nível de habilitações académicas mais baixas, a dificuldade em ajudar os alunos na Língua Inglesa e, conseqüentemente, na realização dos trabalhos de casa e no apoio ao estudo. Quando solicitada a sua participação em atividades estes revelam gosto em serem convidados, contudo 64.26% dos EE da Turma 2 não tinham disponibilidade para acompanhar o seu educando na vida escolar devido à vida profissional. Para concluir, os EE foram questionados de que forma poderiam participar mais na escola e no ensino de Inglês pelo que referiram através de mais atividades e projetos escolares.

Passemos agora a analisar as opiniões dos alunos sobre as aulas de inglês e o apoio prestado pela família, das turmas 1 e 2. Relativamente aos dados pessoais, pode-se observar que 45.4% de alunos são do sexo masculino e 54.4% são do sexo feminino. No que concerne às aulas de Inglês, 86.26% dos alunos referiu que gosta de andar na escola e 77.18% gostam das aulas de Inglês. Concordando a maioria dos alunos com a importância do inglês para o seu futuro, as respostas “espelham” as atuais preocupações dos EE, pois incluem: ir trabalhar para o estrangeiro trabalhar, ter um emprego e um futuro mais estável.

Relativamente a dificuldades que possam sentir na aprendizagem desta nova língua, 45.4% refere que não tem, mas 31.78% refere que sente, nomeadamente na compreensão e aplicação de conhecimentos, que depois se fazem sentir na realização dos trabalhos de casa, em que 54.48% dos alunos refere que tem apoio, 31.78% “Não” e 13.62% “Às vezes”. Confirmando, a maioria que nunca pediu ao EE ou à família para virem à escola realizar alguma atividade em conjunto, 77.18% dos alunos acha esta medida importante.

Após esta análise, parece-nos que os alunos encaram o Inglês como algo necessário para o seu futuro. Contudo, os dados recolhidos revelam que o apoio prestado pela família é deficitário devido aos condicionalismos impostos pela sociedade, fragilizando desta forma a relação Família - Escola e conseqüentemente a relação Escola - Comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atendendo à primeira pergunta, cremos que foi possível estabelecer uma relação das atividades planificadas com projeto educativo, contribuindo não só

para o mesmo como fomentando a relação entre a família e a escola, convidando os pais a participarem em diversas atividades realizadas.

De acordo com a segunda pergunta, pode-se verificar que é possível realizar e fomentar o trabalho colaborativo e interdisciplinar, contudo deparamo-nos com vários constrangimentos entre os quais, a vida profissional dos pais e os horários dos professores titulares.

No que concerne à terceira pergunta, durante a análise das avaliações diagnósticas e sumativas foi possível verificar uma relação entre o contexto social dos alunos e os seus resultados escolares, parecendo haver fatores que poderão estar a condicionar os resultados obtidos. Os dados parecem mostrar que alunos que têm um contexto social mais estável conseguem obter melhores resultados escolares.

Relativamente à quarta pergunta, os dados parecem revelar que, atualmente, professores, pais e alunos sentem-se satisfeitos com a introdução do ensino de Inglês no primeiro ciclo, contudo foram manifestadas algumas preocupações relativamente à sua organização horária, falta de empenho e interesse nas atividades escolares e um apoio que se revela deficitário na realização dos trabalhos de casa. Para além disso, os alunos revelam-se motivados e interessados por esta nova área curricular e os pais vêem-na como algo positivo para o futuro dos seus filhos.

REFERÊNCIAS

- Antunes, F. (1995). Educação, Cidadania e Comunidade - Reflexões Sociológicas para uma Escola (Democrática) de Massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 1995, 8 (1), 191-205 Universidade do Minho. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/647/1/1995%2C8%281%29%2C191-206%28FatimaAntunes%29.pdf>.
- APPI (2009). *Relatório Final de Acompanhamento das AEC (2008/2009), Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APPI - Associação Portuguesa de Professores de Inglês. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/relatorio_aec_appi_2008_2009.pdf
- Benson, J. (2000). *Características de Escolas Eficazes*. Madison: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S., (2005). Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_ingles_3e4_anos.pdf.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora. Pp. 85-86. Disponível em https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao
- Canha, M. (2013). *Colaboração em Didática - Utopia, Desencanto e Possibilidade*. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10358/1/tese.pdf>
- Clemente, A. (2002). Porquê a língua estrangeira? Estudo exploratório das expectativas parentais no jardim-de-infância. *Educação & Comunicação*, 7, p. 143-152.

- Cortis, G. (1980). *O Contexto Social no Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte
- Cruz, M. & Ribeiro, G. (2009). Por uma Didáctica de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Saber & Educar / Cadernos de Estudo / 14*, pp. 1 - 5.
- Despacho n.º 14 460/2008, de 26 de maio. *Diário da República 2ªSérie - N.º 100*, Lisboa: Ministério da Educação
- Decreto-lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. *Diário da República 1ªSérie - N.º 240*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Dessen, M. & Braz, M. (2005). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In M. Dessen & Jr. Costa (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, p.113-131.
- Eastbrooks, S. & Baker, S. (2002). *Language Learning - in children - Who are Deaf and Hard of Hearing*. London: Pearson.
- Faco, V. & Melchiori, L. (2009). *Conceito de família*. Editora unesp. São Paulo. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/krj5p/pdf/valle-9788598605999-07.pdf>
- Gomes, C.; Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., Encarnação, M., Horta, M. Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*. Diário da República, 1.ª série – N.º 172 – 5 de setembro de 2012.
- Lima, C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974 - 1988)*. Braga, Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares*. Lisboa. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Gabinete do Ensino Básico.
- Ministério da Educação. (2005). *Lei de Bases Do Sistema Educativo*. Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Edição Gradiva.
- Santos, A. & Festas, M. (2011). As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e o comportamento problemático dos alunos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 45-1.
- Trevisan, G. (2017). As crianças gostam de aprender, podem é não gostar de TPC às sete da tarde. *Revista a Página da educação*, Série II n.º209, Porto: ProfEdições.
- Torquato, R. (2015). *Formação Inicial do Pedagogo Pesquisador: Um Olhar sobre a Gestão Democrática*. Atas do V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19899_11228.pdf.
- UNESCO. (2017). Educação do Século XXI. Disponível em <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi>.

Veloso, L., Craveiro, D. & Rufino, I. (2012). *Participação da comunidade educativa na gestão Escolar*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/ep510.pdf>.