

## Práticas dos docentes de Inglês no 1.º CEB: o que dizem os relatórios da Inspeção-Geral da Educação e Ciência

### Teaching practices of Primary teachers of English: what the Inspeção-Geral da Educação e Ciência reports say

**Marta Fortunato**

CIDTFF - Universidade de Aveiro  
martafortunato@ua.pt  
<https://orcid.org/0000-0003-0697-022X>

**António Moreira**

CIDTFF - Universidade de Aveiro  
moreira@ua.pt  
<https://orcid.org/0000-0003-0040-2811>

**Ana Raquel Simões**

CIDTFF - Universidade de Aveiro  
anaraquel@ua.pt  
<https://orcid.org/0000-0003-0580-0560>

#### Resumo

A língua inglesa integrou recentemente o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, com documentos orientadores próprios, que procuram assegurar a sequencialidade das aprendizagens ao longo do percurso educativo obrigatório. Com esta medida, procurou-se aproximar o país dos restantes da União Europeia, no que concerne o ensino de línguas nos primeiros anos, e colmatar as lacunas sentidas nas aprendizagens dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência realiza ações de acompanhamento das práticas docentes dos diferentes agrupamentos, com a finalidade de nortear e ajudar a colmatar as carências detetadas nessas práticas, resultando em relatórios publicados na página oficial do organismo público. Estes documentos encontram-se organizados em três domínios: o planeamento curricular, o desenvolvimento curricular e a avaliação curricular. No presente texto, propomo-nos identificar e analisar as práticas dos professores de inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico reveladas nesses documentos. Com recurso ao webQDA procedemos à análise dos 21 relatórios publicados relativos ao ano letivo 2017/2018. Esta apoiou-se nas categorias que emergiram da sua leitura. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de carácter exploratório. Os resultados demonstram que foram assinalados mais aspetos que carecem de melhoria do que aspetos mais positivos, nomeadamente nos domínios: i) colaboração e articulação docente; ii) reflexão dos professores e alunos sobre as atividades e estratégias realizadas; e iii) autoavaliação. A sua relevância constitui-se num ponto de partida para a adoção de boas práticas educativas nas escolas e capacitação dos professores.

**Palavras-chave:** Práticas docentes; Ensino de Inglês no 1.º CEB; Inspeção-Geral da Educação e Ciência; Análise de conteúdo.



### Abstract

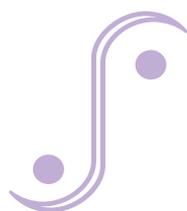
English language has recently integrated the Portuguese primary curriculum, having its own guiding documents, which seek to ensure the sequential nature of the learning process throughout compulsory education. With this measure, the aim was to bring Portugal closer to the other European Union countries in terms of language teaching in the early years and to fill in the gaps in the learning of students in the 2<sup>nd</sup> cycle of basic education. In this sense, the Inspeção-Geral da Educação e Ciência carries out monitoring actions of the teaching practices of the different school groupings, aiming to guide and help to overcome shortcomings in these practices, resulting in reports published on the official website of the public organism. These documents are organised in three areas: curriculum planning, curriculum development and curriculum assessment. In the present text, we propose to identify and analyse the practices of Primary English teachers revealed in those documents. Using webQDA, we analysed the 21 published reports for the 2017/2018 school year. It relied on the categories that emerged from their reading. This is a qualitative and exploratory study. The results show there are more aspects in need of improvement than the most positive ones, particularly in the areas of: i) collaboration and articulation among teachers; ii) reflection by teachers and students on the activities and strategies carried out; and iii) self-assessment. Their relevance constitutes a starting point for the adoption of good educational practices in schools and teacher training.

**Keywords:** Teaching practice; Primary English teaching; Inspeção-Geral da Educação e Ciência; Content analysis.

### Resumé

La langue anglaise a récemment intégré le programme du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement portugais, avec ses propres documents d'orientation, qui visent à assurer la séquentialité du processus d'apprentissage tout au long de l'enseignement obligatoire. Avec cette mesure, l'objectif était de rapprocher Portugal des autres pays de l'Union européenne en matière d'enseignement des langues dans les premières années et de combler les lacunes dans l'apprentissage des élèves du 2<sup>ème</sup> cycle. En ce sens, l'Inspeção-Geral da Educação e Ciência mène des actions de suivi des pratiques d'enseignement des différents groupements, dans le but d'orienter et d'aider à combler les lacunes détectées dans ces pratiques, donnant lieu à des rapports publiés sur le site officiel de l'organisme public. Ils sont organisés en trois domaines: planification, développement et évaluation. Dans ce texte, nous proposons d'identifier et d'analyser les pratiques des enseignants d'anglais du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement révélées dans ces documents. À l'aide de webQDA, nous avons analysé les 21 rapports publiés pour l'année scolaire 2017/2018. Cela a été confirmé par les catégories qui ont émergé de leur lecture. Il s'agit d'une étude qualitative et exploratoire. Les résultats montrent que les aspects à améliorer sont plus nombreux que les plus positifs, notamment dans les domaines: i) collaboration et articulation entre les enseignants; ii) réflexion des enseignants et des élèves sur les activités et les stratégies mises en œuvre; et iii) autoévaluation. Sa pertinence constitue un point de départ pour l'adoption de bonnes pratiques éducatives dans les écoles et la formation des enseignants.

**Mots-clés:** Pratiques pédagogiques; Enseignement de l'anglais 1<sup>er</sup> cycle; Inspeção-Geral da Educação e Ciência; Analyse de contenu.



## Introdução

A abolição das barreiras transfronteiriças e consequentes fenómenos migratórios, bem como o acesso às tecnologias da informação e comunicação, permitiram que as línguas e suas culturas se aproximassem e coexistissem, compondo um mundo repleto de sociedades coloridas por diferentes modos de vida, formas de comunicar e de interagir. A Europa assume-se, então, um espaço multilíngue e pluricultural, na medida em que acolhe e favorece a partilha de diferentes línguas e culturas, através de uma língua única que promove, facilita e potencia esta comunicação: a língua inglesa.

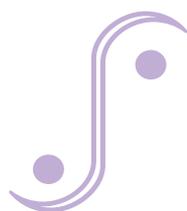
O investimento no ensino de línguas estrangeiras começou a manifestar-se pelos diferentes Estados-Membros europeus, iniciando-se nos primeiros anos, através da integração de línguas estrangeiras (LE) nos currículos escolares. De acordo com o “Key Data on Eurydice Report Teaching Languages at School in Europe” (Eurydice, 2017) sobre a aprendizagem de línguas na Europa, o inglês é a LE escolhida enquanto obrigatória em quase todos os países da União Europeia, determinando-a enquanto a LE específica integradora dos currículos escolares, desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Todavia, em Portugal esta é uma realidade muito recente, uma vez que foi no ano letivo 2015/16 que a língua inglesa integrou o currículo das escolas públicas portuguesas no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a partir do 3.º ano. Neste seguimento, foram desenhados documentos orientadores para o seu ensino-aprendizagem (EA), que preveem o desenvolvimento de competências gerais e transversais ao longo da vida, procurando garantir a sequencialidade dessas aprendizagens nos ciclos seguintes. Falamos das “Metas Curriculares para o Ensino de Inglês do 1.º Ciclo” (Bravo, Cravo & Duarte, 2014), que culminaram num único documento para os três ciclos de ensino, em 2015, “Metas Curriculares para o Ensino de Inglês do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos”, envolvendo a articulação vertical, do “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Ministério da Educação, 2017) e das “Aprendizagens Essenciais” (Ministério da Educação, 2018).

Os resultados de um estudo<sup>1</sup> da Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC) centrado no 2.º CEB, realizado em 2014, salientaram que o inglês é a segunda disciplina deste CEB com o maior número de classificações negativas. Considerando estes resultados alarmantes e no sentido de compreender, orientar e contribuir para uma ação estratégica com vista ao êxito da disciplina no 1.º e 2.º CEB, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) realiza ações de acompanhamento, propondo-se orientar e contribuir para o sucesso do EA desta LE, para garantir a sua sequencialidade com a qualidade expectável. Neste seguimento, são elaborados relatórios resultantes das visitas aos diferentes Agrupamentos de Escola, com vista: i) à observação das práticas desta disciplina nos dois CEB; ii) ao encorajamento à reflexão dos aspetos relacionados com o EA; iii) ao incentivo ao aperfeiçoamento das práticas e respetiva autoavaliação; e iv) à promoção da articulação e sequencialidade interciclos. Os documentos encontram-se publicados na página virtual da IGEC<sup>2</sup> e estão organizados em três secções (o planeamento curricular,

<sup>1</sup> [https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=Resultados\\_escolares\\_por\\_disciplina\\_2014.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=Resultados_escolares_por_disciplina_2014.pdf)

<sup>2</sup> <https://www.igec.mec.pt/PgMapa.htm>





o desenvolvimento curricular e a avaliação curricular), focando os aspetos considerados mais positivos e os que carecem de melhorias.

Neste artigo, procedemos à leitura desses relatórios, tendo em vista a identificação e análise das práticas docentes de inglês do 1.º CEB incluídas nos relatórios em apreço. Estes relatórios resultam das inspeções realizadas no ano letivo 2017/18, por serem os que se encontravam publicados até à data da redação do presente texto. Trata-se de um *corpus* de análise composto por 21 relatórios, cuja análise despertou interesse e se mostrou relevante para o projeto de doutoramento em curso.

Num primeiro momento, procedemos a uma breve contextualização normativo-legal do ensino de Inglês em Portugal, tendo em consideração os documentos orientadores para o ensino desta língua definidos até aos dias de hoje. Posteriormente, apresentamos as nossas opções metodológicas, as questões de partida e objetivos que orientam este trabalho, seguindo-se a análise e a discussão dos resultados obtidos e terminando com as conclusões.

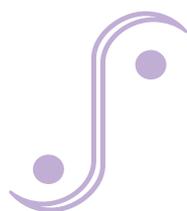
## Contextualização teórica

### O Ensino de inglês no 1.º CEB em Portugal: de Atividade de Enriquecimento Curricular a componente curricular

A disciplina de inglês integrou o currículo das escolas públicas do 1.º CEB recentemente, sendo orientada por documentos reguladores próprios, na tentativa de garantir a sequencialidade entre os vários CEB e o desenvolvimento de múltiplas competências. Todavia, a sua introdução consistiu num processo longo, pautado por tentativas, (re)desenhos e reformulações constantes na procura de uma integração harmoniosa e coerente.

No ano letivo 2005/2006, esta LE foi introduzida nas escolas públicas portuguesas no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), com a publicação do Despacho n.º 14753/2005. Esta integração concretizou o que havia sido preconizado em 1989, com o Decreto-Lei (DL) n.º 286/89, de 29 de agosto: a oferta de uma LE neste CEB, com vista à aproximação de Portugal aos outros países europeus no domínio de ensino de LE. O Despacho n.º 14753/2005 alertou para a importância e necessidade de elevar o nível de formação dos alunos do nosso país, dotando-os de competências essenciais e princípios de cidadania. O mesmo documento evidenciou a necessidade de proporcionar as condições para a oferta ser obrigatória e gratuita em todos os estabelecimentos de ensino, para todos os alunos das escolas públicas do 1.º CEB. Pretendia-se, assim, fomentar a igualdade de oportunidades, visando a “construção de uma consciência plurilingue e pluricultural” (Despacho n.º 14753/2005, p. 9785).

Os docentes que ministrariam esta AEC deveriam possuir habilitação profissional ou própria para a docência desta disciplina no ensino básico ou, então, habilitação reconhecida internacionalmente, através do *Certificate of Proficiency in English* ou do *Certificate in Advanced English*, atribuídos pela *Association of Language Testers in Europe*, pela Universidade de Cambridge



(Despacho n.º 14753/2005). No entanto, verificou-se serem poucos os docentes que possuíam habilitação, fazendo com que este “perfil” do professor de inglês AEC fosse revogado no Despacho n.º 21440/2005. Assim, para fazer face à carência de professores, enquadraram-se neste perfil os docentes titulares de outros graus académicos e de outras habilitações em cursos de ensino superior ministrados no Reino Unido e em escolas reconhecidas pelo *British Council*. Esta oferta podia ser garantida por diferentes entidades, que tinham o apoio financeiro do Estado Português (municípios, agrupamentos de escolas, associações de pais e de professores, entre outras) e que asseguravam a contratação dos novos docentes de inglês.

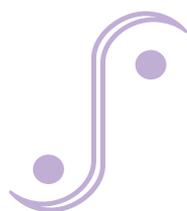
O ensino desta LE foi orientado pelas diretrizes desenhadas pelo Ministério da Educação (Despacho n.º 14753/2005), intituladas “Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º CEB” (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005), destinado a alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade. Este documento, fundamentado por recomendações presentes no “Quadro Europeu Comum de Referência” (2001), estudos de práticas no âmbito do ensino de uma LE e metodologias adequadas a alunos desta faixa etária, apresenta enquanto premissa “(...) que ao ensinar-se Inglês aos mais novos se está a contribuir para o desenvolvimento global da criança, não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de línguas” (p. 10). Estas orientações previam um maior foco no desenvolvimento da audição e da oralidade, com recurso a atividades de exploração, reprodução e reflexão, salientando que o desenvolvimento da leitura e da escrita não deveria ser negligenciado, mas constituir-se enquanto suporte crítico.

Com o Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho de 2006, foi promulgado o alargamento do horário dos estabelecimentos de ensino, durante o período mínimo de oito horas diárias. A língua inglesa tornou-se Oferta Complementar, passando a ser de cariz obrigatório no 3.º e 4.º anos, com a carga horária semanal média de 135 minutos, devendo estar incluída no projeto educativo dos agrupamentos.

Em 2008, o ensino de Inglês generalizou-se aos quatro primeiros anos, juntamente com as outras AEC, mantendo-se o caráter da oferta obrigatório, gratuito e de frequência facultativa, estando condicionada pela inscrição do aluno pelo seu encarregado de educação (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio de 2008). O ensino nos dois primeiros anos foi suportado pelo documento “Ensino do Inglês 1.º Ciclo do ensino básico (1.º e 2.º anos) - orientações programáticas” (Dias & Toste, 2006). À semelhança do documento desenhado para os outros dois anos, este apresentava sugestões de conteúdos a abordar e trabalhar ao longo das sessões, focados na realidade do aluno, com recurso a atividades lúdicas, tendo em vista o seu desenvolvimento global (Dias & Toste, 2006).

Em 2011, a AEC de inglês foi decretada oferta obrigatória com o Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho. Este mesmo documento apresentava o novo perfil do professor AEC de inglês, designando-o enquanto “técnico” e reiterava as questões organizacionais e relativas à atribuição de financiamento. Dois anos mais tarde, o Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho de 2013, promulgou que as ofertas das AEC deveriam responder às necessidades da comunidade educativa, de modo a garantir a harmonia entre “os interesses do aluno e o perfil dos profissionais que as asseguram” (p. 22210-(3)). Este novo “perfil” docente rompeu com o que fora anteriormente referido, podendo, a partir da sua publicação, ministrar esta AEC os técnicos não docentes detentores de formação profissional ou especializada ou de currículo relevante.





No mesmo ano, com a promulgação do Despacho n.º 7/2013, de 11 de junho de 2013, foi conferida flexibilidade às escolas, visando a melhoria e apreciação dos resultados escolares. Assim, os estabelecimentos de ensino passaram a possuir autonomia para: i) desenvolver projetos próprios, impulsionadores de boas experiências e práticas colaborativas, suportadas pelos recursos humanos e materiais que possuíam e que deveriam adaptar-se às características dos alunos; ii) estipular a duração dos tempos letivos e das cargas curriculares das disciplinas, tendo como base os limites estipulados; e a iii) organização flexível e adequada da instrução da Oferta Complementar, bem como das AEC neste CEB, caso fossem promovidas pela instituição de ensino (Despacho n.º 7/2013). Todavia, no mês seguinte, foi publicado o suplemento deste Despacho, o n.º 7A/2013, de 10 de julho, referente ao ano letivo seguinte (2013/14). Neste estava mencionado que os agrupamentos tinham autonomia para a seleção e promoção das AEC, de modo a otimizarem os seus recursos docentes, podendo essas horas serem atribuídas aos docentes sem componente letiva. Esta autonomia atribuída aos agrupamentos de escola e às escolas na gestão e organização das AEC veio a ser reforçada pelo DL n.º 91/2013, de 10 de julho. A língua inglesa podia, então, constituir-se numa AEC ou numa Oferta Complementar, integrada nos horários dos estabelecimentos de ensino, competindo a decisão aos órgãos de gestão escolares.

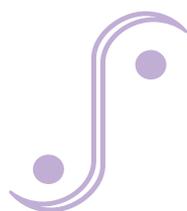
Passados oito anos, a integração desta LE nas escolas públicas do 1.º CEB portuguesas parecia um processo por concluir, verificando-se inconsistências, pois não havia ainda um perfil de professor/técnico definido. Verificou-se, também, que a aprendizagem desta língua não parecia estar uniformizada, sentindo-se assimetrias dentro do mesmo CEB. Estas, aliadas ao caráter facultativo da frequência desta AEC, pareciam condicionar a sequencialidade dos alunos na transição para o 2.º CEB porque os professores deparavam-se com diferentes níveis de aprendizagem na mesma turma, isto é, alunos que haviam contactado com a aprendizagem de Inglês em anos anteriores e outros que não. Esta questão foi referida no “Relatório final de acompanhamento 2007/2008” (Bastos & Brites, 2008), tendo sido assinaladas as possíveis dificuldades dos docentes em gerir estas disparidades e proceder à adaptação dos conteúdos programáticos aos diferentes níveis de aprendizagem.

No que concerne ainda as desigualdades sentidas no 2.º CEB, consideramos que estas também podem ser resultado das outras experiências de integração e complementaridade curricular desta LE. A título ilustrativo, falamos de: i) estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, que integravam a aprendizagem de Inglês a partir dos três anos de idade; ii) “Projeto ensino bilingue precoce no 1.º ciclo do ensino básico” (o atual *Bilingual Schools Program*<sup>3</sup>), que consistia no desenvolvimento da competência comunicativa em Inglês, assimilando-a com os conteúdos curriculares; e iii) o projeto Edu-LE, da Região Autónoma da Madeira<sup>4</sup>, que oferecia uma hora semanal de Inglês no 1.º CEB, com a possibilidade de os alunos frequentarem a AEC de inglês uma ou duas horas por semana.

<sup>3</sup> <https://www.dge.mec.pt/programa-escolas-bilinguesbilingual-schools-programme>

<sup>4</sup> <https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/Forma%c3%a7%c3%a3o-Inova%c3%a7%c3%a3o/Edu-LE/ctl/Read/mid/6331/Informacaoid/44706/UnidadeOrganicaId/32/CatalogoId/0>





O Parecer n.º 4/2013, de 12 de julho, do Conselho Nacional de Educação, intensificou a crescente e visível instabilidade sentida nas turmas e nas práticas docentes, considerando-as consequência das decisões dos diferentes órgãos, desde a sua implementação. O mesmo documento reforçou que as estratégias adotadas até àquela data e as contínuas mudanças normativas não permitiam a solidez indispensável para o sucesso desta implementação. Tornou-se, assim, emergente definir medidas para um “currículo aberto e coerente, atento às mudanças, construído e revisto de forma participada, respeitador da autonomia das Regiões e das instituições e da competência profissional dos atores” (Recomendação sobre o Estado da Educação 2012, n.º 2, 2013, p. 14753).

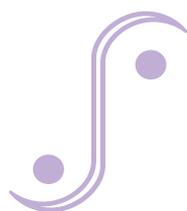
Em dezembro de 2014, com o DL n.º 176/2014, foi decretada a introdução desta LE no currículo do 1.º CEB, a partir do 3.º ano, com início no ano letivo 2015/16, com 120 minutos semanais (no entanto, foi deixado ao critério dos órgãos de gestão dos AE a sua oferta a partir do 1.º ano). Desta forma, procurou-se garantir a uniformização da aprendizagem desta LE em articulação com os referenciais internacionais existentes, ao longo dos sete anos consecutivos previstos para a sua aprendizagem. O mesmo documento determina um perfil docente de inglês para este CEB, decretando a habilitação profissional num novo grupo de recrutamento, o 120. Assim, diferentes universidades e institutos politécnicos ofereceram um novo ciclo de mestrado com a finalidade de formar professores de inglês habilitados para lecionar o 1.º CEB. Foi, também, determinado que os docentes dos grupos de recrutamento 110, 220 e 330 poderiam lecionar a nova componente do currículo do 1.º CEB, desde que detentores de formação complementar certificada na área (DL n.º 176/2014) e já tivessem lecionado a LE neste CEB (Portaria n.º 260-A/2014). As duas modalidades de formação oferecidas (o mestrado e os cursos de formação complementar) poderiam ser ministrados por instituições do ensino superior ou instituições de obtenção de diplomas de formação reconhecidos internacionalmente, como o *British Council*.

No ano letivo 2015/16, teve início este novo processo de aprendizagem de inglês. A sua organização teve como base o documento orientador para o ensino e aprendizagem de inglês no 1.º CEB, “Metas Curriculares para o Ensino de Inglês do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos” (Bravo, Cravo e Duarte, 2015), sobre o qual nos debruçaremos no ponto seguinte.

## Os documentos orientadores para o ensino de inglês no 1.º CEB

À semelhança dos outros CEB, foram definidas metas para assegurar “(...) um progresso muito significativo em relação ao currículo anterior, que não estava organizado de forma sequencial e uniforme em todo o país” (DL n.º 176/2014, p. 6065). O documento “Metas Curriculares para o Ensino de Inglês do 1.º Ciclo” (Bravo, Cravo e Duarte, 2014) fora homologado no Despacho n.º 151/2015. Este encontra-se organizado por domínios de referência (Compreensão Oral, Leitura, Interação Oral, Produção Oral, Escrita, Domínio Intercultural, Léxico e Gramática) e por descritores de desempenho, que elencam o que o aluno deverá ser capaz de realizar. Mais tarde, o Despacho n.º 9442/2015 aprovou o resultado da readaptação das metas já existentes dos outros CEB, de modo a compreender os conteúdos e os domínios de referência desta disciplina, dando origem ao documento orientador “Metas Curriculares para o Ensino de Inglês do 1.º, 2.º e 3.º





Ciclos” (Bravo, Cravo e Duarte, 2015). Nesta transição, a leitura e a escrita tornaram-se domínios tão valorizadas quanto os restantes. Os conteúdos estão agrupados por temas e organizados de acordo com as quatro estações do ano. No que concerne o ensino da gramática, este documento prevê que no 3.º ano este seja abordado de forma implícita. No entanto, no 4.º ano, prevê-se que seja adotada uma abordagem ainda mais explícita.

No ano seguinte, foi publicado o “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Ministério da Educação, 2017), pelo Ministério da Educação e Ciência. O Perfil assume-se enquanto documento orientador, de natureza transversal a todas as áreas do saber e ciclos de ensino. Este reúne um conjunto de competências que o aluno deverá desenvolver, constituindo-se enquanto “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, p.15484).

O documento encontra-se estruturado em quatro partes: “Princípios”, “Visão”, “Valores” e “Áreas de Competência”. A primeira corresponde às ações direcionadas para a concretização e gestão do currículo escolar e são orientadas por oito fundamentos: base humanista; saber; aprendizagem; inclusão; coerência e flexibilidade; adaptabilidade e ousadia; sustentabilidade; e estabilidade. A “visão” advém dos “princípios” e elenca o que se ambiciona que os alunos adquiram e desenvolvam ao longo do seu percurso estudantil, nomeadamente, um conjunto de literacias e de competências que lhes proporcionem um crescimento enquanto cidadãos integrados numa comunidade. Os “valores” a desenvolver e a colocar em prática pelo aluno durante o seu percurso de escolaridade obrigatória são: i) responsabilidade e integridade; ii) excelência e exigência; iii) curiosidade, inovação e reflexão; iv) cidadania e participação; e v) liberdade. Por último, as áreas de competências encontram-se divididas em três dimensões transversais às diferentes áreas curriculares. Falamos em conhecimentos, capacidades e atitudes, espoletando uma visão mais integradora do processo de EA desta LE.

Em julho de 2018, apoiados em documentos de referência, foram publicadas as “Aprendizagens Essenciais” (Ministério da Educação, 2018) para o ensino de inglês, com a finalidade de orientar para a planificação, realização e avaliação do EA. O seu foco é o desenvolvimento das competências referidas no documento mencionado anteriormente e constitui-se enquanto suporte comum para a aprendizagem dos alunos, resultando numa aprendizagem ao longo da vida. Este documento encontra-se estruturado em duas competências: a comunicativa (compreensão oral, compreensão escrita, interação oral, interação escrita, produção oral e produção escrita e competência intercultural) e a estratégica, organizando-se em “conhecimentos”, “capacidades” e “atitudes”, tendo em vista a sua continuidade e articulação vertical.

Ao nosso conhecimento, são ainda escassos os artigos publicados, cujo foco são as práticas docentes no ensino de inglês do 1.º CEB, enquanto disciplina curricular, em Portugal. Em contrapartida, já é possível encontrar um número considerável de relatórios de estágio, resultantes da prática de ensino supervisionada dos seus autores e focados nos diferentes domínios da língua, estratégias de sala de aula, com enfoque em recursos pedagógico-didáticos, disponíveis nos repositórios digitais das universidades e institutos politécnicos do nosso



país. Estes documentos não foram considerados enquanto objeto de análise, por serem a manifestação de vivências individualizadas e muito pessoais dos seus autores, pelo que nos centramos nos relatórios oficiais da IGEC, e cuja análise apresentaremos de seguida.

## Metodologia

O presente artigo encontra-se orientado pelas seguintes questões e objetivos:

Quais são as práticas de professores de Inglês do 1.º CEB no âmbito do planeamento, desenvolvimento e avaliação curriculares identificadas nos relatórios de acompanhamento enquanto aspetos mais positivos e a melhorar da IGEC? Como se manifestam?

- i) Identificar/analisar os aspetos mais positivos e os que carecem de melhoria do planeamento curricular no ensino de Inglês no 1.º CEB referidos nos relatórios de acompanhamento da IGEC;
- ii) Identificar/analisar os aspetos mais positivos e os que carecem de melhoria do desenvolvimento curricular no ensino de Inglês no 1.º CEB referidos nos relatórios de acompanhamento da IGEC;
- iii) Identificar/analisar os aspetos mais positivos e os que carecem de melhoria da avaliação curricular no ensino de Inglês no 1.º CEB referidos nos relatórios de acompanhamento da IGEC.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de carácter exploratório, centrado na análise de conteúdo do *corpus* composto por 21 relatórios, intitulados “Gestão do Currículo: Ensino de Inglês no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico”, realizados pela IGEC e que se encontram publicados na página oficial<sup>5</sup>. Estes resultaram da inspeção a 21 Agrupamentos de Escolas de Portugal continental, no ano letivo de 2017/2018 e encontram-se divididos em três secções: as três macro categorias deste estudo. Cada secção refere os aspetos mais positivos e os que carecem de melhoria.

Neste processo, recorremos ao *software Web Qualitative Data Analysis (WebQDA)*, que nos possibilitou o armazenamento, a organização e a sistematização do processo de análise dos dados, bem como a definição das dimensões de análise (Costa & Amado, 2018). Esta ferramenta permite editar, visualizar e triangular os documentos através da criação de categorias, códigos e questionamento do *corpus* de dados, sendo possibilitada a sua utilização de forma assíncrona.

## Resultados

Neste ponto, apresentaremos os resultados da análise do *corpus*, realizada através da leitura e cruzamento de dados. Importa referir que não foram consideradas para análise as referências

<sup>5</sup> <https://www.igec.mec.pt/PgMapa.htm>

que focavam unicamente o 2.º CEB, por não serem relevantes para este trabalho. Inicialmente, introduzimos os relatórios nas fontes internas do *software*. Em seguida, procedemos à sua leitura e análise, tendo-nos permitido definir as categorias que emergiram dessa leitura (Bardin, 2018), encontrando-se organizadas por três macro categorias: i) planeamento curricular; ii) desenvolvimento curricular; e iii) avaliação curricular. Por último, desenhamos o instrumento de análise, que se encontra em apêndice, e que consistiu na identificação das categorias de análise formuladas, sua descrição e respetiva ilustração com evidências extraídas dos documentos. Seguidamente, o instrumento foi analisado e validado pelo segundo autor para garantir a leitura coerente dos dados.

#### a. Planeamento curricular

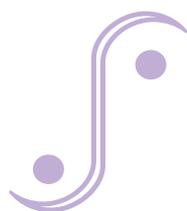
Com a análise do gráfico 1, verificámos que a categoria “colaboração docente” é a que revela o maior número de referências (12). A sua leitura e análise permitiu-nos aferir que, em alguns agrupamentos, os momentos colaborativos estavam previstos no horário dos docentes. Estes constituíam-se em reuniões semanais/quinzenais, com a finalidade de fomentar a articulação curricular dentro do mesmo CEB e em alguns agrupamentos com os outros CEB, visando a melhoria da qualidade das aprendizagens e assegurando a sequencialidade de anos e ciclos. Desses encontros resultavam: i) planificações conjuntas das atividades, potenciando a articulação curricular interciclos; ii) materiais pedagógicos; iii) avaliações; iv) documentos de articulação facilitadores da sequencialidade das aprendizagens, da identificação das dificuldades gerais e de momentos de reflexão; e v) partilha de materiais e metodologias educativas.

A segunda categoria com mais referências (oito) foi “desenvolvimento estratégico de competências”. A sua análise permitiu-nos verificar que os diferentes agrupamentos assumiram enquanto medidas a definição de metas quantificáveis para o EA desta LE, tendo por base a: i) identificação das aprendizagens não realizadas nos diferentes anos letivos; ii) identificação de fatores de sucesso e insucesso; e iii) definição de metas e objetivos. Com a implementação destas medidas, os agrupamentos pretendiam incrementar a qualidade das aprendizagens, visando o sucesso académico.

As categorias “supervisão pedagógica” e “planificações das atividades letivas” obtiveram o mesmo número de referências (sete). A análise da primeira permitiu-nos aferir a presença de mecanismos de supervisão prática no 1.º CEB, com vista à melhoria e à qualidade do ensino e da ação educativa. Os mecanismos destacados foram: i) a partilha de boas práticas e de estratégias; ii) a reflexão sobre as práticas; iii) o desenvolvimento profissional; e iv) a identificação e resolução de situações concretas.

No que concerne a “planificações das atividades letivas”, foi mencionado que estes documentos se encontravam em conformidade, na medida em que foi verificada a menção a: i) diferentes domínios de referência das metas; ii) atividades, estratégias e recursos a serem implementados em aula; e iii) modalidades e instrumentos de avaliação.

Às categorias “avaliação sumativa” e “definição das aprendizagens a desenvolver” foram atribuídas seis referências. No que respeita à “avaliação sumativa” constatámos que nos agru-



pamentos analisados haviam sido definidos critérios (gerais e específicos) de avaliação que abarcavam as diferentes competências, com ponderações e parâmetros atribuídos e que aludiam a um perfil de desempenho. Já com a análise das referências da “definição das aprendizagens a desenvolver” verificámos que foram elencados objetivos, metas, estratégias e atividades que se encontravam referidos nos documentos internos dos agrupamentos, com vista à melhoria das aprendizagens de inglês. A seleção de medidas foi apoiada na reflexão docente sobre os resultados dos alunos e na identificação das aprendizagens não realizadas, possibilitando a sua inclusão no planeamento e proporcionando o seu desenvolvimento nos anos vindouros.

A análise da sétima categoria analisada, “articulação entre CEB: a presença de documentos reguladores” (três referências), permitiu-nos aferir que três agrupamentos de escola elaboraram documentos que previam a articulação interciclos (1.º e 2.º CEB), de forma a promover o trabalho entre os docentes dos diferentes CEB, garantindo o desenvolvimento do processo de EA, bem como a transição para o seguinte.

Por último, a análise da categoria “articulação interdisciplinar” (uma referência) permitiu-nos apurar que um agrupamento desenhou o documento, o *Cross Curricular Planning*, de forma a organizar a articulação curricular entre as diferentes disciplinas.



Gráfico 1 - Planeamento Curricular-aspectos mais positivos

No que diz respeito aos aspetos a melhorar, a análise do gráfico 2 permitiu-nos verificar que a categoria “planeamento curricular estratégico de competências” possui 24 referências. Com a sua análise, aferimos que foi detetada a carência de ações estratégicas, no âmbito de: i) definição de objetivos, metas e estratégias para o desenvolvimento do processo de EA desta LE nos documentos dos agrupamentos; ii) desenho de um currículo que integre e preveja o desenvolvimento das dimensões elencadas no “Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória” (Ministério da Educação, 2017); iii) desenvolvimento de práticas transdisciplinares, visando o incremento da participação e reforço da autonomia e responsabilidade; iv) desenvolvimento de

projetos transversais entre CEB promotores do desenvolvimento da competência intercultural prevista nos documentos reguladores; v) reconhecimento de fatores de sucesso e de insucesso desta LE, condutores de diferenciação pedagógica e práticas centradas nos alunos; vi) identificação das carências formativas no domínio do ensino de inglês; e vii) planificação de atividades específicas que visem o desenvolvimento de uma oficina de oralidade e de produção escrita.

A “colaboração e articulação docente e curricular” foi a segunda categoria analisada (24 referências), sendo detetada a necessidade de: i) partilha de práticas científico-pedagógicas e planificações entre os docentes (generalista e inglês); ii) produção conjunta de materiais, planificações e recursos didáticos, de forma a corresponder ao previsto no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Ministério da Educação, 2017); iii) definição de estratégias cooperativas; iv) explicitação do planeamento curricular da sequencialidade de anos e ciclos, apoiados em documentos curriculares; v) articulação interdisciplinar e interciclos incluindo os docentes da AEC de inglês, para garantir a sequencialidade dos conteúdos; vi) reflexão e análise conjuntas, visando a definição de medidas concretas para a melhoria das aprendizagens; vii) referência explícita nas planificações aos momentos de articulação; e viii) participação docente em projetos internacionais que visam a comunicação, a colaboração e a partilha para reforçar o uso da língua inglesa e as competências tidas como cruciais para os alunos do século XXI, e o desenvolvimento da competência intercultural.

A análise da “supervisão pedagógica” (10 referências) revela a ausência de definição de processos neste domínio, com vista à melhoria das práticas docentes, ao incremento das aprendizagens e a um acompanhamento atento das atividades escolares. A avaliação entre pares é um dos mecanismos de supervisão sugeridos, compreendendo e envolvendo: i) a partilha e disseminação de boas práticas; ii) o fomento de estratégias e metodologias com incidência na organização e gestão de sala de aula; iii) a identificação e resolução de problemas concretos; e iv) a divulgação de boas práticas.

Na análise da quarta categoria, “planificações das atividades letivas” (oito referências), foi detetada a falta de: i) descrição das aprendizagens nos critérios de avaliação; ii) referência à articulação interdisciplinar e interciclos e ao trabalho colaborativo docente, visando a sequencialidade dos conteúdos; iii) domínios de referência definidos nas metas; e, iv) homogeneização dos conceitos que constam nas planificações, visando a uniformização dos documentos.

No que concerne a categoria “avaliação” (cinco referências), a análise permitiu-nos constatar que foi verificada a ausência nos critérios de avaliação de um perfil de aprendizagens específicas no 1.º e 2.º CEB, que permita a identificação das competências a desenvolver dos diferentes domínios presentes nos documentos reguladores.

A análise da categoria “domínio intercultural” (três referências) permitiu-nos verificar a importância dos agrupamentos se associarem a projetos nacionais e/ou internacionais, bem como de ações que promovam o contacto dos alunos com a cultura de outros países, bem como com falantes nativos de língua inglesa.

A “formação docente” (duas referências), apontou para a necessidade de os docentes frequentarem ações de formação direcionadas para o ensino de inglês, a fim de atualizarem conhecimentos de língua e da sua prática pedagógica.

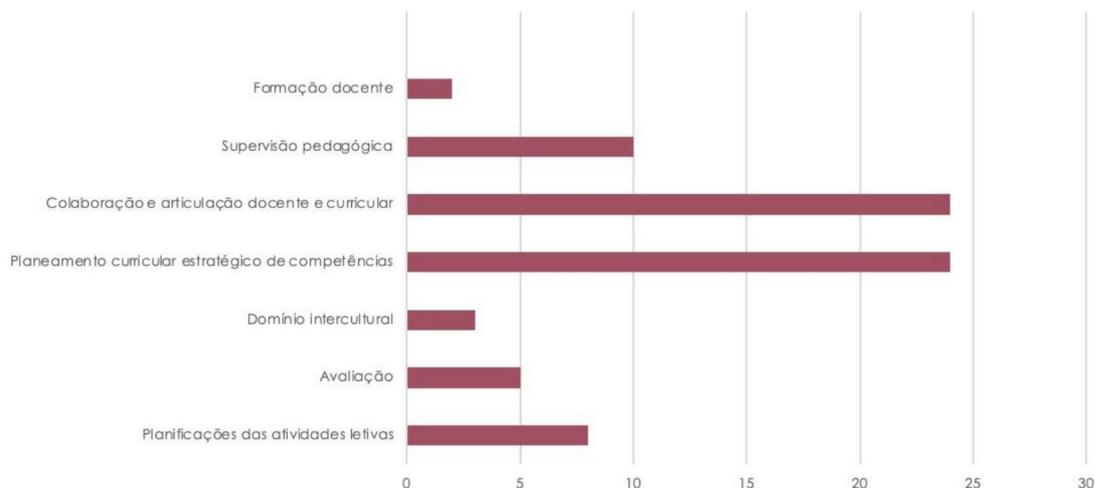


Gráfico 2 - Planeamento Curricular-aspertos a melhorar

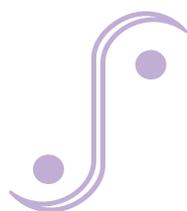
## b. Desenvolvimento curricular

A categoria “língua inglesa como veicular” teve 10 referências, como se pode verificar na leitura do gráfico 3. Nesses agrupamentos, a língua inglesa era a língua de comunicação privilegiada em contexto de EA do 1.º CEB, sendo proporcionados momentos que fomentaram a comunicação oral e verificadas estratégias de comunicação, como a compreensão das instruções e de expressões simples e conhecidas.

Às categorias “ambiente de sala de aula”, “adoção de recursos e infraestruturas” e “organização das atividades da aula” foram atribuídas nove referências. No que concerne “ambiente de sala de aula” foi verificado em alguns dos agrupamentos: i) tratamento imparcial de todos os alunos pelos professores; ii) atitudes valorativas e de integração; iii) interesse e receptividade dos alunos e seus encarregados de educação pela disciplina; e iv) organização do espaço de forma a promover a interação entre os alunos, potenciando a realização de atividades em grupo.

No que concerne a categoria “adoção de recursos e infraestruturas” foram elencados enquanto aspetos mais positivos: i) espaços com equipamento adequado para potenciar o EA de inglês; ii) adaptação dos espaços para favorecer a implementação de diferentes metodologias; iii) adequação dos recursos e das estratégias aos alunos; iv) desenho de atividades variadas e de estratégias promotoras de motivação; v) aplicação de medidas para fazer face aos constrangimentos internos identificados pelos professores; e vi) a existência de sumários descritivos.

A análise da categoria “organização das atividades da aula” permitiu-nos verificar que as atividades e trabalhos realizados nas aulas de inglês deste CEB eram: i) diversificados, envolventes e motivadores; ii) apoiados por materiais e recursos didático-pedagógicos adequados, como canções, trabalho de pares e de grupo, jogos e recurso às tecnologias da informação e comu-



nicação; iii) organizados, denotando-se harmonia e cadência na transição entre as atividades; e iv) expostos no *english corner*.

A análise à categoria “articulação docente” (oito referências) permitiu-nos apurar que foi verificada a existência de reuniões entre os docentes, nas quais foram: i) identificadas falhas nas estratégias de ensino adotadas; ii) dados a conhecer e discutidos os conteúdos programáticos da disciplina de inglês nos dois CEB e as possíveis lacunas com as quais os alunos possam ter transitado; e iii) verificadas a articulação interdisciplinar, interciclos e entre os professores generalistas e de inglês.

As categorias “acompanhamento sistemático dos trabalhos dos alunos” e “planificação de atividades extra-aula no âmbito do ensino da língua inglesa” apresentam cinco referências. A análise da primeira permitiu-nos aferir que os docentes organizavam e geriam as suas aulas de modo a terem momentos de: i) verificação dos conteúdos e respetiva consolidação; ii) *feedback* construtivo; e iii) organização dos cadernos dos alunos com informação pertinente e referenciais para o seu estudo.

Na análise à “planificação de atividades extra-aula no âmbito do ensino da língua inglesa” conferimos a existência de ações e estratégias com vista ao incremento da motivação e interesse dos alunos, através de: i) seleção e realização de atividades de reforço da aprendizagem da língua inglesa no tempo previsto para o Apoio ao estudo, distintas das realizadas em contexto de aula de inglês; ii) previsão de dinâmicas e ações no Plano Anual de Atividades (PAA), como a semana das línguas, o concurso de leitura, o teatro e a feira do livro; e iii) emprego da estratégia de *mindfulness*.

Por último, a análise das referências da categoria “desenvolvimento de competências transversais” (duas referências) ajudou-nos a verificar a existência de atividades planeadas com a finalidade de desenvolver competências previstas no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Ministério da Educação, 2017), nomeadamente: responsabilidade, autonomia, resiliência, pensamento crítico, capacidade de pesquisa e competências intersociais.

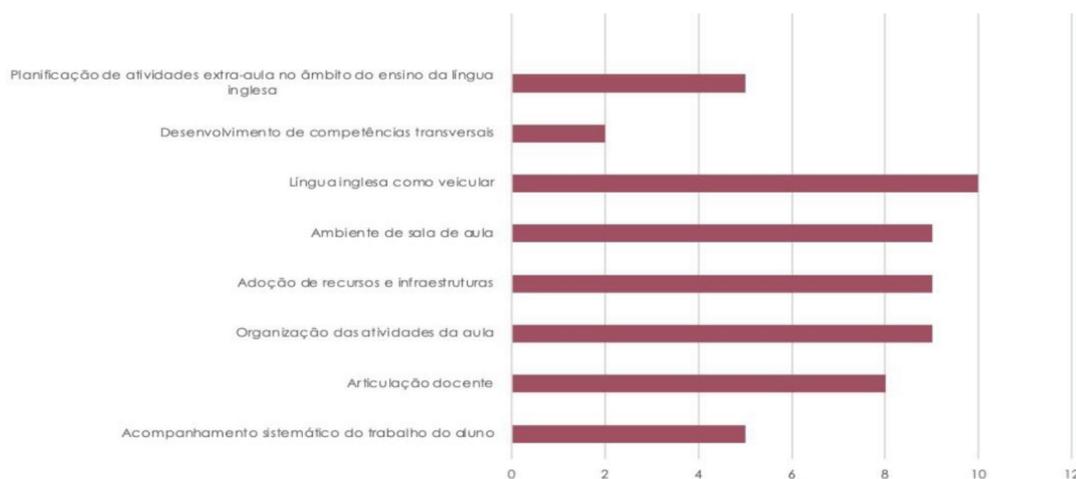
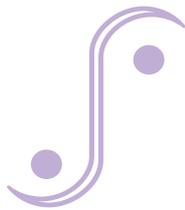


Gráfico 3 - Desenvolvimento Curricular-aspets mais positivos



A análise do gráfico 4 possibilitou-nos constatar que a categoria “diferenciação pedagógica” obteve o maior número de referências (30). A análise efetuada permitiu-nos verificar que se sentiu a necessidade de: i) executar estratégias e atividades centradas nos alunos, nos seus ritmos, necessidades, interesses e motivações; ii) adotar práticas desafiantes que incentivassem o gosto e o interesse pela aprendizagem de inglês e abrangesse os alunos com diferentes níveis de dificuldade, como os *native speakers*; iii) executar estratégias promotoras do desenvolvimento de competências transversais, como autonomia, iniciativa, colaboração e autoconfiança; iv) promover momentos reflexivos e autoavaliativos regulares; v) implementar práticas estimulantes que incentivassem o trabalho de pares e de grupo; vi) munir os espaços com recursos e materiais, a fim de providenciar atividades mais estimulantes e significativas.

A segunda categoria analisada foi “organização das atividades da aula” (16). Neste seguimento, a análise permitiu-nos aferir que: i) a transição entre as atividades e momentos de aula necessitava de ser repensada, para manter a harmonia e o equilíbrio e como forma de prevenir questões relacionadas com a falta de atenção e/ou interesse, e atitudes menos corretas; ii) a necessidade de definir tempo para a realização das atividades, a fim de incentivar a criação de rotinas e modos de trabalho; e iii) a reflexão sobre a necessidade e relevância dos trabalhos de casa e sua adequação para o desenvolvimento de competências transversais.

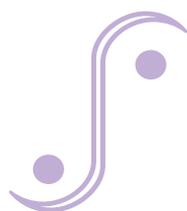
A terceira categoria com maior número de referências foi a “articulação docente” (13). Com a sua análise, detetamos a ausência de: i) trabalho colaborativo docente com vista a partilha de conteúdos e metodologias; ii) atividades transversais aos diferentes CEB registadas no PAA, que previssem os diferentes domínios de referência presentes nas metas, nomeadamente: i) o desenvolvimento da interculturalidade; iii) a preocupação com o desenvolvimento curricular e sequencialidade dos conteúdos na transição de ciclo; e iv) a reflexão docente acerca dos constrangimentos detetados no processo de EA, e sobre os recursos e questões administrativas.

A análise de conteúdo das doze referências da categoria “desenvolvimento da oralidade e produção escrita” permitiu-nos verificar a necessidade de: i) promover momentos que incentivem o desenvolvimento, a prática, a produção e a compreensão oral; ii) criar momentos de desenvolvimento da oralidade e da escrita, num formato de Oficina de Línguas, dividindo as turmas; e iii) salientar a relevância do desenvolvimento das duas competências.

As categorias “desenvolvimento de competências transversais” e “promoção de trabalho de grupo” possuem o mesmo número de referências, 11. A análise da primeira permitiu-nos aferir que o desenvolvimento das competências criatividade, pensamento crítico, autonomia e colaboração careciam de outra abordagem e incentivo pelos docentes. Com a análise da segunda, constatámos a necessidade de incentivar, promover e dinamizar a colaboração entre os alunos, através do trabalho de pares ou de grupo.

A sétima categoria estudada foi “língua inglesa como veicular” (10 referências), denotando-se a necessidade de reforçar a utilização da língua inglesa em contexto de sala de aula, visando promover a interação oral, reforçando a sua utilização em situações reais, como a participação em projetos internacionais.

Na categoria “adoção de recursos e infraestruturas” (sete referências) foi assinalado como necessário melhorar: i) adoção de materiais e recursos variados, nos domínios digital e audiovisu-



al; ii) organização e gestão dos espaços da sala de aula, de acordo com as atividades a realizar, de modo a contribuir para o bem-estar dos alunos; e iii) adequação das abordagens, estratégias, técnicas, materiais e instrumentos de avaliação ao 1.º CEB.

As categorias “domínio intercultural” e “supervisão pedagógica” tiveram o mesmo número de referências: seis. No que concerne a primeira, denotámos a necessidade de providenciar aos alunos o contacto com realidades diferentes e com a cultura dos países anglófonos através de: i) exposição dos trabalhos realizados; ii) desenvolvimento de projetos e atividades comuns e realizados colaborativamente com os outros CEB; e iii) aprofundamento da pesquisa de aspetos interculturais em sala de aula, que potenciassessem uma melhor compreensão de outras realidades.

A categoria “supervisão pedagógica” reitera a carência de implementar práticas do domínio da supervisão, visando transpor os constrangimentos detetados, a nível físico e organizacional, no processo de EA e que coadjuvassem a coerência curricular.

A categoria com menos evidências é “equilíbrio nas intervenções dos intervenientes” (três). A sua análise permitiu-nos aferir a carência de coerência nas intervenções docentes e no trabalho autónomo dos alunos, nos quais estavam incluídos os momentos de reflexão e de autoavaliação de forma a consciencializá-los do seu percurso.

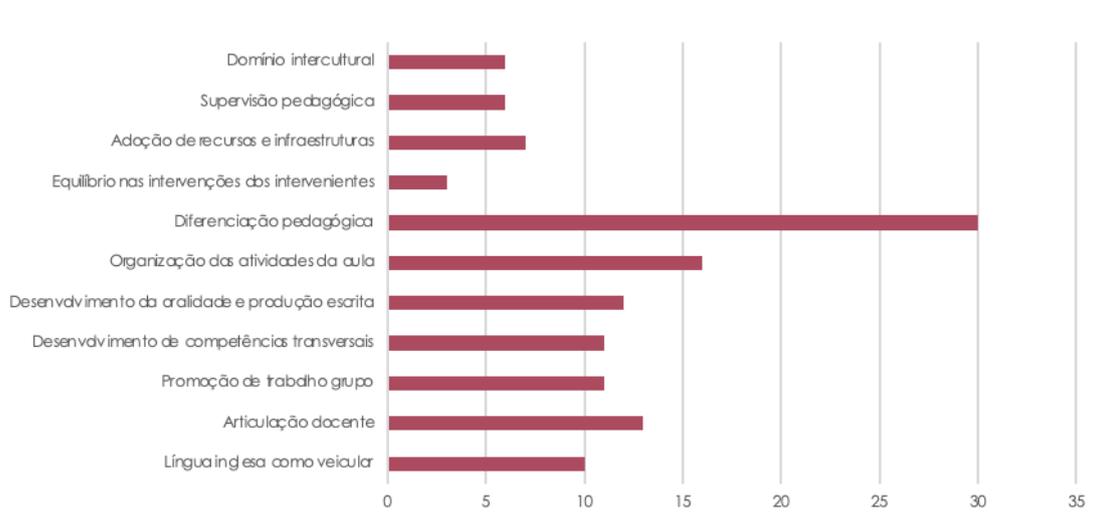
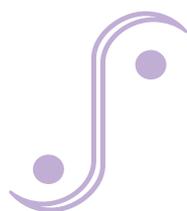


Gráfico 4 - Desenvolvimento Curricular-aspetos a melhorar

### c. Avaliação curricular

A análise do gráfico 5 permitiu-nos verificar que a categoria “aferição dos critérios de avaliação” foi a que reuniu o maior número de referências (nove). A sua análise permitiu-nos verificar que este processo decorreu do trabalho conjunto dos docentes, tendo resultado da reflexão e da partilha conjunta, apoiadas nas aprendizagens adquiridas e com recurso a grelhas de registo.



A “reflexão sobre a avaliação” foi a segunda categoria com o maior número de evidências (seis). A reflexão debruçou-se sobre a informação resultante da avaliação dos alunos do 1.º e 2.º CEB, tendo esta sido comparada com os períodos e anos anteriores, com a finalidade de construir percursos educativos de qualidade. Este processo também incidiu nas práticas docentes, na medida em que foi tida como essencial para a adoção de medidas para a melhoria do processo de EA.

A análise da categoria “avaliação transparente” (cinco referências) possibilitou-nos verificar que nestes agrupamentos, os critérios de avaliação, correspondentes a cada ano e ciclo se encontravam publicados na página web e acessíveis a todos os elementos da comunidade educativa.

A análise da categoria “formação contínua” (duas referências) permitiu-nos verificar que se denotou a preocupação dos agrupamentos em proporcionar ações de formação contínua aos docentes, com vista à atualização no âmbito da reciclagem de conhecimentos, da atualização de estratégias para o ensino da língua e escrita criativa.

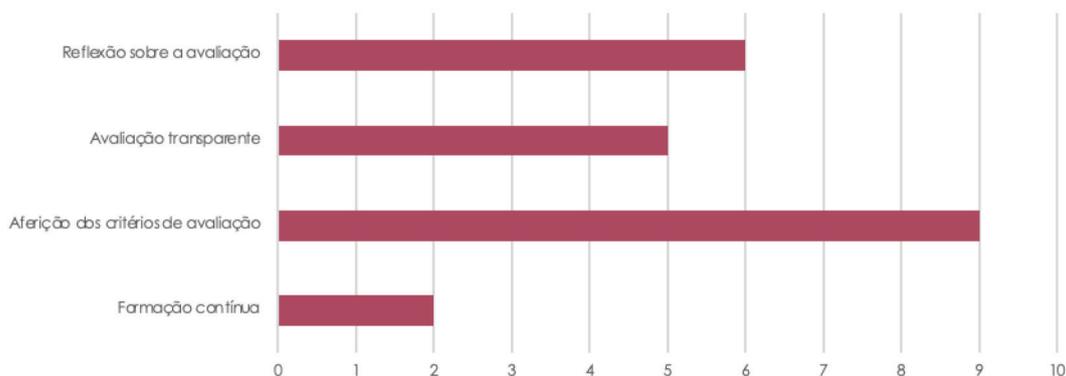
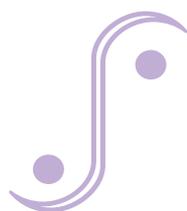


Gráfico 5 - Avaliação Curricular-aspetos mais positivos

A análise do gráfico 6 permitiu-nos verificar que a categoria “formação contínua” é a que possui o maior número de referências (13). Como pudemos constatar na análise efetuada anteriormente, alguns agrupamentos já organizavam ações de formação contínua com vista à reciclagem de conhecimentos, conteúdos e práticas. Todavia, esta ainda se constituiu numa carência em outros. Foi sentida a necessidade de desenvolver ações de formação internas e/ou externas específicas para o ensino de inglês, nos domínios: avaliação, metodologias, organização de espaços, gestão da aula, utilização de recursos e disseminação de conhecimento. Estas ações de formação podiam ocorrer em diferentes formatos, como *webinars*, seminários on-line e eventos de aprendizagem.

As categorias “avaliação formativa” e “reflexão sobre a avaliação” possuem o mesmo número de evidências (11). No que diz respeito à “avaliação formativa”, verificou-se a ausência do envolvimento do aluno no seu processo avaliativo, tendo sido apontado como necessidade de melhoria, a organização de: i) momentos de autoavaliação e reflexão frequentes sobre as aprendizagens e o trabalho realizado na aula; ii) instrumentos de registo que permitissem o



acompanhamento das aprendizagens e aquisições linguísticas; e iii) processos que proporcionassem ao aluno tornar-se um agente ativo e consciente, de modo a identificar e de autorregular a sua aprendizagem.

A análise da categoria “reflexão sobre a avaliação” possibilitou-nos verificar que se denotou a carência de: i) considerar as ponderações atribuídas aos diferentes domínios, a fim de simplificar a sequencialidade entre os dois CEB; ii) aplicar e/ou reajustar rotinas de avaliação e autoavaliação docente, propondo-se a desenvolver, validar e/ou readaptar as estratégias com vista à melhoria das aprendizagens; e iii) ponderar sobre as práticas e estratégias a adotar, baseados nas avaliações dos alunos.

No que diz respeito à análise da “supervisão pedagógica” (oito referências), foi verificada a necessidade de implementar mecanismos de acompanhamento e de supervisão, que incentivassem a participação docente, de modo que se constituíssem numa oportunidade de desenvolvimento profissional, visando a melhoria, inovação, atualização e mudança das suas práticas.

A análise das evidências da categoria “aferição dos critérios de avaliação” (cinco referências) revelou a carência de: i) rotinas de avaliação das práticas pedagógicas, com a finalidade de consolidar/readaptar metodologias, estratégias e processos de gestão da sala de aula; ii) permutar testes entre docentes do mesmo ano, a fim de os corrigirem e verificarem a aplicação dos critérios de avaliação; e iii) criação de instrumentos de avaliação de acompanhamento das aprendizagens tendo como suporte os perfis de desempenho da disciplina e as competências previstas no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Ministério da Educação, 2017).

A última categoria analisada foi “avaliação transparente” (três referências), permitindo-nos verificar a ausência de divulgação dos critérios de avaliação específicos, junto dos alunos, encarregados de educação e comunidade educativa na página web do agrupamento.

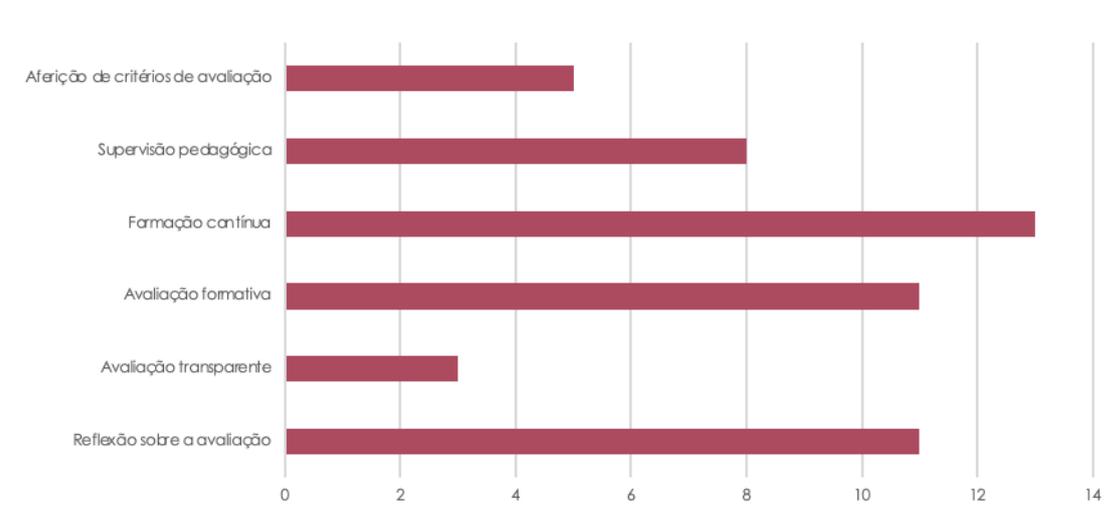
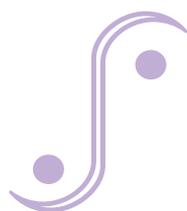


Gráfico 6 - Avaliação Curricular-aspectos mais positivos



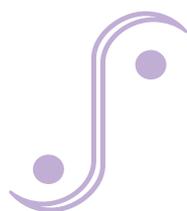
## Conclusões

As práticas docentes podem ser subdivididas em três domínios presentes no *corpus* de análise deste estudo: planeamento, desenvolvimento e avaliação curriculares. Estas macro categorias foram o foco deste estudo, cujas questões retomamos: quais são as práticas de professores de Inglês do 1.º CEB no âmbito do planeamento, desenvolvimento e avaliação curriculares identificadas nos relatórios de acompanhamento enquanto aspetos mais positivos e a melhorar da IGEC? Como se manifestam?

As conclusões aqui apresentadas constituem sínteses dos resultados mais relevantes explorados no ponto anterior. Denotámos a existência de um número de aspetos a melhorar em comparação com os considerados mais positivos. Pela análise efetuada dos aspetos mais positivos identificados, pudemos constatar que na macro categoria “planeamento curricular”, as práticas inspecionadas se pautaram pela existência planificada de trabalho colaborativo docente, pelo desenvolvimento estratégico de competências, pela presença ativa de organismos de supervisão pedagógica e de planificações das atividades letivas. Estes quatro elementos têm em vista uma finalidade comum: garantir um ensino de qualidade e sequencial, promotor do sucesso académico dos alunos. Todavia, e em contraponto ao constatado, são assinalados enquanto aspetos a melhorar muitos dos que foram tomados como mais positivos. Falamos do planeamento curricular estratégico, da colaboração e articulação docente e curricular e da supervisão pedagógica.

Já na macro categoria “desenvolvimento curricular”, os aspetos mais positivos verificados foram a predominância da língua inglesa enquanto língua de comunicação privilegiada em contexto de EA, o ambiente de sala de aula, a adoção de recursos e infraestruturas e a organização das atividades realizadas. Estes últimos aspetos previam a adequação das estratégias às turmas, de modo a realizar atividades pedagógico-didáticas diversificadas, centradas no aluno e promotoras do trabalho colaborativo entre os alunos. No entanto, enquanto aspetos a melhorar, constatámos a diferenciação pedagógica, a organização das atividades da aula (em contraponto com o referido anteriormente) e a articulação docente. Estes aspetos parecem estar muito centrados na necessidade de desenvolver competências transversais e planear momentos reflexivos e autoavaliativos, com enfoque no trabalho de pares e de grupo.

Da terceira macro categoria analisada, a “avaliação curricular”, emergiram como aspetos mais positivos a aferição dos critérios de avaliação, a reflexão sobre a avaliação e a disponibilização dos elementos e critérios de avaliação a todos os elementos da comunidade educativa (avaliação transparente). Assim, podemos aferir a importância atribuída pelos agrupamentos a esta componente da aprendizagem, sendo resultante do trabalho colaborativo e da ponderação docente. Contudo, enquanto aspetos assinalados como alvo de melhoria, constatámos a formação contínua, a avaliação formativa e a reflexão sobre a avaliação (em contraste com o mencionado anteriormente). Importa referir que a formação contínua fora assinalada em dois agrupamentos de escola como aspeto positivo (gráfico 5), no entanto, esse destaca-se no gráfico 6, enquanto ponto a melhorar com o maior número de referências. Denota-se, então, a importância atribuída à aquisição e atualização de conhecimentos pelos docentes, dos quais a avaliação não deverá ser negligenciada. Devem, também, ser planeados momentos dedicados à reflexão e à autoavaliação pelos professores e



alunos das atividades e estratégias implementadas, tendo em vista a regulação da prática docente e das aprendizagens a desenvolver, bem como o que é necessário mudar/acrescentar.

Para investigações futuras, julgamos ser relevante dar continuidade a trabalhos desta natureza. Assim, acreditamos que análises deste âmbito visam a melhoria do ensino de inglês do 1.º CEB, ilustradoras da evolução das mudanças das práticas, que possam ser consequência do período pandémico vivido, e das conclusões apresentadas nestes relatórios.

## Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia e cofinanciado pelo FSE – Fundo Social Europeu, através do Programa Operacional Regional Centro, I.P., no âmbito do projeto 2020.05481.BD.

## Referências

- Bardin, L. (2018). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, C. & Brites, I. (2008). *Programa de generalização do ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Relatório final de acompanhamento 2007/2008*. Associação Portuguesa de Professores de Inglês. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/relatorio\\_aec\\_appi\\_2008\\_2009.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/relatorio_aec_appi_2008_2009.pdf)
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas, Materiais para o ensino e a aprendizagem (3.º e 4.º anos)*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino\\_ingles\\_3e4\\_anos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_ingles_3e4_anos.pdf)
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2014). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º Ciclo*. Ministério da Educação. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/metas\\_curriculares\\_de\\_ingles\\_1\\_ciclo.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/metas_curriculares_de_ingles_1_ciclo.pdf)
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb\\_metas\\_curriculares\\_ingles.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf)
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições ASA.
- Costa, A. P., & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Dias, A. & Toste, V. (2006). *Ensino do Inglês 1.º Ciclo do ensino básico (1.º e 2º anos)- orientações programáticas*. Ministério da Educação. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/orient\\_program\\_ensino\\_ingles\\_1e2\\_anos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/orient_program_ensino_ingles_1e2_anos.pdf)
- Eurydice. (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe 2017*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Obtido de [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-%E2%80%93-2017-edition\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-%E2%80%93-2017-edition_en)



Ministério da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória- Competências Essenciais. Obtido em [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

### Legislação consultada e referenciada

Decreto-Lei n.º 286/89 do Ministério da Educação (1989). Diário da República: I série, n.º 198. Obtido em <https://dre.pt/application/conteudo/618310>

Decreto-Lei n.º 91/2013 do Ministério da Educação e Ciência (2013). Diário da República: I série, n.º 131. Obtido em <https://data.dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/497860/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 176/2014 do Ministérios dos Negócios Estrangeiros, da Administração Interna, da Justiça e da Educação e Ciência (2014). Diário da República: I série, n.º 240. Obtido em <https://data.dre.pt/eli/port/176/2014/09/11/p/dre/pt/html>

Despacho n.º 14753/2005 do Ministério da Educação (2005). Diário da República: II série, n.º 127. Obtido em <https://dre.pt/application/conteudo/1932013>

Despacho n.º 21440/2005 do Ministério da Educação (2005). Diário da República: II série, n.º 196. Obtido em <https://dre.pt/application/conteudo/2416406>

Despacho n.º 12591/2006 do Ministério da Educação (2006). Diário da República: II série, n.º 115. Obtido em <https://dre.pt/application/conteudo/1267323>

Despacho n.º 14460/2008 do Ministério da Educação (2008). Diário da República: II série, n.º 100. Obtido em <https://dre.pt/application/conteudo/1179736>

Despacho n.º 8683/2011 do Ministério da Educação (2011). Diário da República: II série, n.º 122. Obtido em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp\\_8683\\_2011.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_8683_2011.pdf)

Despacho n.º 9265-B/2013 do Ministério da Educação (2013). Diário da República: II série, n.º 134. Obtido em [https://www.dgae.mec.pt/?wpfb\\_dl=5535](https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=5535)

Despacho n.º 7/2013 do Ministério da Educação e Ciência (2013). Diário da República: II série, n.º 111. Obtido em <https://dre.pt/application/conteudo/1170202>

Despacho n.º 7A/2013 do Ministério da Educação e Ciência (2013). Diário da República: Suplemento, II série, n.º 131. Obtido em <https://dre.pt/application/conteudo/3540315>

Despacho n.º 151/2015 do Ministério da Educação e Ciência (2015). Diário da República: II série, n.º 4. Obtido em <https://dre.pt/application/conteudo/66040925>

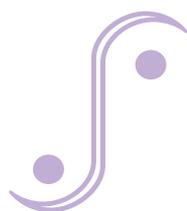
Despacho n.º 9442/2015 do Ministério da Educação e Ciência (2015). Diário da República: II série, n.º 161. Obtido em <https://dre.pt/application/conteudo/70055189>

Despacho n.º 6478/2017 do Ministério da Educação e Ciência (2017). Diário da República: II série, n.º 143. Obtido em <https://dre.pt/application/conteudo/107752620>

Parecer n.º 4/2013 do Ministério da Educação e Ciência: Conselho Nacional de Educação (2013). Diário da República: II série, n.º 133. Obtido em <https://dre.pt/application/conteudo/3254031>

Portaria n.º 260-A/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). Diário da República: I série, n.º 241. Obtido em <https://data.dre.pt/eli/port/260-a/2014/12/15/p/dre/pt/html>

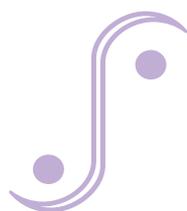
Recomendação n.º 2/2013 do Ministério da Educação e Ciência: Conselho Nacional de Educação (2013). Diário da República: II série, n.º 89. Obtido em <https://dre.pt/application/conteudo/2643186>



## Apêndices

**Tabela 1: Planeamento curricular-aspertos mais positivos**

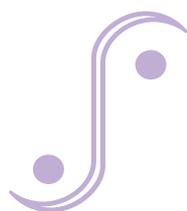
Categoria	Explicação	Unidades de análise
Articulação entre CEB: a presença de documentos reguladores	Evidências que demonstrem a existência de documentos que preveem a articulação entre os dois ciclos.	“A elaboração de um documento de referência para a articulação curricular interciclos (Inglês-Articulação Vertical – Metas- 2017-18), estruturado por conteúdos nos domínios intercultural e do léxico e gramática” (Agrupamento de Escola de Vagos, Vagos).
Desenvolvimento estratégico de competências	Evidências que mostrem a existência de ações estratégicas para promover o desenvolvimento e melhoria de competências.	“A previsão, no plano de ação estratégica, da medida <i>ExpressaTe</i> , articulada com as metas 1, 3, 6 e 7 do projeto educativo, e cujos objetivos específicos se centram na melhoria da oralidade, da literacia e da escrita, com o propósito de os alunos elevarem os resultados para níveis 4 e 5, de modo a atingirem a excelência na disciplina” (Agrupamento de Escola da Abrigada, Alenquer).
Colaboração docente	Evidências que atestem a existência de trabalho colaborativo docente.	“O trabalho colaborativo dos docentes de Inglês, que permite a elaboração de materiais pedagógicos, a preparação de atividades e a articulação curricular interciclos” (Agrupamento de Escola de Daniel Faria, Paredes).
Definição das aprendizagens a desenvolver	Evidências que demonstrem a identificação das aprendizagens não desenvolvidas e sequencialidade dos critérios de avaliação.	“A identificação de aprendizagens não realizadas, em cada ano letivo, o que permite que sejam tidas em conta no planeamento de modo a possibilitar o melhor desenvolvimento do currículo em anos posteriores” (Agrupamento de Escola de Frei João, Vila do Conde).
Planificações das atividades letivas	Evidências que denotem a existência de planificações detalhas, nas quais estão previstos objetivos, descritores, estratégias, aprendizagens, avaliação e documentos reguladores.	“A enunciação das diferentes competências nas planificações do 3.º e 4.º anos de escolaridade, que incluem também as metas curriculares, domínios, objetivos, conteúdos, recursos e avaliação” (Agrupamento de Escola de Dr. Guilherme Correia de Carvalho, Seia).
Avaliação sumativa	Evidências que demonstrem que a avaliação sumativa é aplicada.	“A definição de critérios de avaliação gerais e específicos, de procedimentos concretos de avaliação, ao nível das diversas competências, com os diferentes parâmetros e respetivas ponderações e ainda a previsão de um perfil de desempenho dos alunos para cada nível” (Agrupamento de Escola de D. Maria II, Braga).



Supervisão pedagógica	Evidências que mostrem foram implementados mecanismos de supervisão pedagógica.	“A criação do projeto de supervisão pedagógica no Agrupamento, com o intuito de promover a partilha de estratégias e de metodologias e de refletir sobre as práticas pedagógicas” (Agrupamento de Escola de D. Pedro I, Vila Nova de Gaia).
Articulação interdisciplinar	Evidências que mostrem a existência de articulação entre as diferentes áreas do saber.	“A construção do <i>Cross Curricular Planning</i> enquanto documento de planeamento da articulação curricular interdisciplinar no 1.º CEB” (Agrupamento de Escola de Ferreira Gomes, Penafiel).

**Tabela 2: Planeamento curricular-aspertos a melhorar**

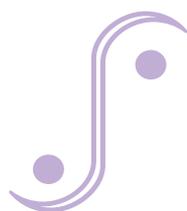
<b>Categoria</b>	<b>Explicação</b>	<b>Unidades de análise</b>
Planificações das atividades letivas	Evidências que denotam a ausência de planificações detalhas, nas quais estão previstos objetivos, descritores, estratégias, aprendizagens e avaliação.	“A integração, nas planificações anuais de Inglês, de todos os domínios de referência das Metas Curriculares, da articulação interdisciplinar e interciclos, bem como do planeamento das atividades e da leitura extensiva” (AE de Daniel Faria, Paredes).
Avaliação	Evidências que mostram a ausência de critérios de avaliação.	“A descrição, nos critérios de avaliação, de um perfil de aprendizagens específicas para cada ano e/ou ciclo de escolaridade” (AE de Dr. Guilherme Correia de Carvalho, Seia).
Domínio intercultural	Evidências que apontam para a ausência de atividades que desenvolvam o domínio intercultural.	“A inscrição, no plano anual de atividades, das ações conducentes ao contacto com a cultura dos países com falantes nativos em língua inglesa, com vista ao aprofundamento do domínio intercultural” (Agrupamento de Escola de Daniel Faria, Paredes).
Planeamento curricular estratégico de competências	Evidências que revelam a necessidade de desenvolver um plano estratégico de competências.	“A inclusão, no planeamento curricular estratégico, de modos de trabalho e de dinamização de atividades promotoras do desenvolvimento de valores e de competências nos alunos, que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século, tal como prevê o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Agrupamento de Escola de Ferreira Gomes, Penafiel).
Colaboração e articulação docente e curricular	Evidências que demonstrem a ausência de trabalho colaborativo docente, interdisciplinar e de sequencialidade das aprendizagens de inglês entre o 1.º e 2.º CEB.	“A explicitação, no planeamento curricular no âmbito do Inglês, da articulação com a Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês (1.º e 2.º anos), bem como a sequencialidade das aprendizagens no 2.º CEB” (Agrupamento de Escola de Ferreira Gomes, Penafiel).



Supervisão pedagógica	Evidências que revelem a necessidade de implementar mecanismos de supervisão pedagógica.	“O investimento em mecanismos de supervisão da prática letiva que permitam o conhecimento das estratégias e das atividades dinamizadas nas turmas, usando instrumentos diversificados” (Agrupamento de Escola de Henrique Sommer, Leiria).
Formação docente	Evidências que revelem a necessidade de realização de ações de formação contínua.	“A previsão da formação a realizar, como estratégia de desenvolvimento profissional com benefícios na atualização de conhecimentos e da prática da língua, de que os alunos beneficiam” (Agrupamento de Escola de Abrigada, Alenquer).

**Tabela 3: Desenvolvimento Curricular-aspets mais positivos**

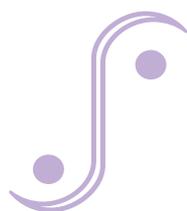
<b>Categoria</b>	<b>Explicação</b>	<b>Unidades de análise</b>
Acompanhamento sistemático do trabalho do aluno	Evidências que espelhem a orientação docente no desenvolvimento das aprendizagens.	“A organização dos cadernos dos alunos como referenciais para o seu estudo, que congregam informação pertinente, nomeadamente os trabalhos e os projetos desenvolvidos pelos alunos” (Agrupamento de Escola de Ribeirão, Vila Nova de Famalicão).
Articulação docente	Evidências que denotem a presença de planeamento e desenho de planificações, critérios e grelhas de avaliação pelos docentes do mesmo CEB ou de CEB diferentes e/ou o professor generalista.	“O conhecimento por parte dos docentes do trabalho realizado nos diferentes ciclos, bem como o facto de serem tidas em consideração as aprendizagens dos alunos do ano letivo anterior” (Agrupamento de Escola de Real, Braga).
Organização das atividades da aula	Evidências que apresentem momentos estruturados da aula, como: a transição dos diferentes momentos, as aprendizagens e a variedade de recursos.	“O estabelecimento de rotinas de início da aula, a coerência na transição entre as atividades, bem como a sua relação com os conteúdos de aulas anteriores, com reflexos positivos no envolvimento dos alunos nas atividades letivas” (Agrupamento de Escola de Daniel Faria, Penafiel).
Adoção de recursos e infraestruturas	Evidências que apresentem o apetrechamento dos espaços da escola com recursos que contribuam para a otimização da aprendizagem da língua.	“O bom equipamento e a apazibilidade nas instalações das diferentes escolas do Agrupamento, que contribuem positivamente para os processos de ensino e de aprendizagem” (Agrupamento de Escola Escolas de Estremoz, Évora).
Ambiente de sala de aula	Evidências que ilustrem a presença de uma relação afetiva entre os docentes e os alunos.	“O ambiente de tranquilidade nas aulas e o interesse e a recetividade dos alunos nas atividades propostas” (Agrupamento de Escola Escolas de Estremoz, Évora).



Língua inglesa como veicular	Evidências que demonstrem a que a língua privilegiada em contexto de sala de aula.	“A predominância da utilização, em contexto da sala de aula, do Inglês como língua de comunicação, principalmente no 1.º CEB” (Agrupamento de Escola de Frei João, Vila do Conde).
Desenvolvimento de competências transversais	Evidências que denotem a existência de atividades variadas visando o desenvolvimento de competências transversais.	“(…)integração, no processo de ensino e de aprendizagem, de tarefas úteis que contribuam para o desenvolvimento da responsabilização, da autonomia, da resiliência, do pensamento crítico e da capacidade de pesquisar e de construir dos alunos, constantes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Agrupamento de Escola de Daniel Faria, Penafiel).
Planificação de atividades extra-aula no âmbito do ensino da língua inglesa	Evidências ilustradoras da promoção de atividades que incentivam a participação e a motivação dos alunos	“A dinâmica das ações previstas no plano anual de atividades, de que a <i>semana das línguas</i> , o <i>concurso de leitura</i> , o <i>teatro</i> , bem como a <i>feira do livro</i> integrada na <i>semana da leitura</i> são exemplos, e que têm contribuído para a motivação e interesse pela prática do Inglês” (Agrupamento de Escola de Abrigada, Alenquer).

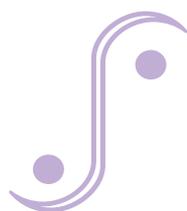
**Tabela 4: Desenvolvimento Curricular-aspetos a melhorar**

<b>Categoria</b>	<b>Explicação</b>	<b>Unidades de análise</b>
Língua inglesa como veicular	Evidências que revelem a necessidade de utilizar a língua inglesa como a língua privilegiada em contexto de aprendizagem.	“A utilização da língua Inglesa maioritariamente como veículo de comunicação preferencial no 1.º CEB” (Agrupamento de Escola de Vagos, Vagos).
Articulação docente	Evidências que mostrem a ausência de trabalho de planificação, organização e avaliação entre os docentes, bem como de atividades que envolvam os dois CEB e o professor generalista.	“A promoção do trabalho colaborativo entre todos os docentes de Inglês, com incidência no desenvolvimento de atividades comuns e na partilha dos conteúdos e metodologias trabalhados no ano letivo anterior, que garanta a sequencialidade e dilua as dificuldades identificadas na transição de ciclo” (Agrupamento de Escola de Daniel Faria, Paredes).
Promoção de trabalho grupo	Evidências que ilustrem a necessidade de planeamento de atividades que incentivam o trabalho de pares e de grupo.	“(…) privilegiando e encorajando a interação entre os alunos, em trabalho de pares e de grupo (...)” (Agrupamento de Escola de António Ferreira Gomes, Penafiel).
Desenvolvimento de competências transversais	Evidências que demonstrem a ausência de planificação e realização de atividades diversificadas visando, também, o desenvolvimento de competências intersociais.	“O investimento em estratégias que possibilitem, na utilização da língua estrangeira, o desenvolvimento de hábitos e de métodos de trabalho, de iniciativa, de autonomia e de criatividade dos alunos” (Agrupamento de Escola de Ribeirão, Vila Nova de Famalicão).



Desenvolvimento da oralidade e produção escrita	Evidências que atestem a necessidade de planificar e de realizar atividades que visem o desenvolvimento da oralidade e da escrita.	“A ponderação sobre a utilização de soluções organizativas que possibilitem um maior investimento na prática da oralidade e da produção escrita” (Agrupamento de Escola de Daniel Faria, Penafiel).
Organização das atividades da aula	Evidências que demonstrem a necessidade de equipar os espaços da escola com recursos que contribuam para a otimização da aprendizagem da língua.	“A valorização das produções dos alunos, dando-lhes maior visibilidade através de diferentes meios e contextos, como incentivo e suporte das aprendizagens realizadas” (Agrupamento de Escola de Nelas, Viseu).
Diferenciação pedagógica	Evidências que revelem a ausência de planificação e realização de práticas centradas no aluno, nas suas características e ritmos de aprendizagem, de forma a ajudá-lo a superar as suas dificuldades.	“O recurso a práticas pedagógicas diferenciadas que respondam à variedade de motivações, interesses, necessidades e ritmos dos alunos da mesma turma” (Agrupamento de Escola de António Ferreira Gomes, Penafiel).
Equilíbrio nas intervenções dos intervenientes	Evidências que mostrem a necessidade de existir ponderação entre os momentos direcionados aos intervenientes (professor e alunos).	“A promoção de um equilíbrio entre a intervenção direcionada do professor e o desenvolvimento do trabalho autónomo dos alunos, incluindo momentos de autoavaliação, por forma a consciencializá-los para uma reflexão contínua e sistemática sobre os seus progressos” (Agrupamento de Escola de Rodrigues de Freitas, Porto).
Adoção de recursos e infraestruturas	Evidências que demonstrem a necessidade de apetrechar os espaços da escola com recursos que contribuam para a otimização da aprendizagem da língua.	“A dotação de equipamentos áudio/vídeo, em algumas salas do 1.º CEB cuja ausência constitui um constrangimento no processo de ensino do Inglês” (Agrupamento de Escola de Alcides de Faria, Barcelos).
Supervisão pedagógica	Evidências que mostrem a necessidade de implementar mecanismos de supervisão pedagógica.	“O aprofundamento do processo de supervisão da prática letiva, como forma de enriquecimento profissional que vise contribuir para um maior rigor científico e melhoria das práticas pedagógicas, atento o <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i> ” (Agrupamento de Escola de Ribeirão, Vila Nova de Famalicão).
Domínio intercultural	Evidências que apontam para a ausência de atividades que desenvolvam o domínio intercultural.	“O aprofundamento da exploração dos aspetos interculturais em contexto de sala de aula, que contribuam para um melhor conhecimento de outras realidades” (Agrupamento de Escola de Henrique Sommer, Leiria).





**Tabela 5: Avaliação Curricular-aspets mais positivos**

<b>Categoria</b>	<b>Explicação</b>	<b>Unidades de análise</b>
Formação contínua	Evidências que revelam a frequência de ações de formação contínua em ensino do Inglês nos dois ciclos de ensino com a finalidade de atualizar os conhecimentos dos docentes.	“A participação em diversas ações de formação, quer a nível nacional, quer internacional, estas últimas no âmbito do Programa Erasmus+, com disseminação interna, que têm possibilitado a atualização ao nível da utilização da língua e das estratégias de ensino” (Agrupamento de Escola de Henrique Sommer, Leiria).
Aferição dos critérios de avaliação	Evidências que mostram a realização da apreciação entre professores dos critérios de avaliação e das aprendizagens a avaliar.	“A aferição, entre os docentes, da avaliação dos progressos das aprendizagens dos alunos, nomeadamente nos momentos periódicos de reflexão conjunta sobre os resultados da avaliação” (Agrupamento de Escola de Levante da Maia, Maia).
Avaliação transparente	Evidências que mostram a apresentação e divulgação dos parâmetros de avaliação aos alunos.	“A operacionalização de critérios de avaliação, e a sua divulgação, enquanto referencial comum no processo de avaliação dos alunos” (Agrupamento de Escola de Frei João, Vila do Conde).
Reflexão sobre a avaliação	Evidências que ilustram a ponderação dos resultados dos alunos e das práticas docentes.	“A análise e a reflexão realizadas sobre a informação proveniente da avaliação dos alunos, com comparações com períodos e anos anteriores, com vista à construção de percursos educativos de qualidade” (Agrupamento de Escola de Carolina Michaelis, Porto).

**Tabela 6: Avaliação Curricular-aspets a melhorar**

<b>Categoria</b>	<b>Explicação</b>	<b>Unidades de análise</b>
Reflexão sobre a avaliação	Evidências que mostram a falta de ponderação dos resultados dos alunos e sobre as práticas docentes.	“A rentabilização das reuniões de articulação para aferição da avaliação dos progressos dos alunos (tendo em conta as aprendizagens realizadas) e para implementação de rotinas de avaliação/ auto-avaliação das práticas docentes, com vista à consolidação ou reajustamento de estratégias que conduzam à melhoria das aprendizagens” (Agrupamento de Escola de D. Maria II, Braga).
Avaliação transparente	Evidências que mostram a falta de apresentação e divulgação dos parâmetros de avaliação.	“A divulgação eficaz dos critérios de avaliação a todos os elementos da comunidade educativa” (Agrupamento de Escola de Soares dos Reis, Vila Nova de Gaia).



# supervisão

Indagatio Didactica, vol. 13 (5), dezembro 2021  
<https://doi.org/10.34624/id.v13i5.27160>

ISSN: 1647-3582

Avaliação formativa	Evidências que apontam para a ausência de elementos da avaliação formativa.	“A criação de momentos de autoavaliação e reflexão sobre as aprendizagens e o trabalho realizado na sala de aula, o que incentiva a ponderação dos alunos e dos professores sobre os seus desempenhos” (Agrupamento de Escola de Pegões, Montijo)
Formação contínua	Evidências que revelam a necessidade de ações de formação contínua em ensino do Inglês nos dois ciclos de ensino com a finalidade de atualizar os conhecimentos dos docentes.	“A realização de formação contínua que seja disseminada internamente e que contribua para o alargamento de horizontes no que concerne às práticas pedagógicas e didáticas” (Agrupamento de Escola de Real, Braga).
Supervisão pedagógica	Evidências que mostram a ausência de mecanismos de supervisão pedagógica.	“Os mecanismos de acompanhamento e de supervisão da prática letiva em sala de aula, ao nível do Inglês, enquanto estratégia formativa e de monitorização da eficácia do processo de ensino e de aprendizagem” (Agrupamento de Escola de Real, Montijo).
Aferição de critérios de avaliação	Evidências que denotam a necessidade da apreciação pelos professores dos critérios de avaliação e das aprendizagens a avaliar.	“A consolidação da aferição, entre docentes, para a avaliação dos progressos dos alunos tendo em conta as aprendizagens adquiridas” (Agrupamento de Escola da Nazaré, Leiria).

