

**Mestrado em Ensino da Educação  
Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**RELATÓRIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL (CRUP)**

ACTIVIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:  
ANÁLISE SOBRE AS EXPERIÊNCIAS E TRAJECTO PERCORRIDO

**Segisnando José Esteves**

**Orientadora: Professora Doutora Ana Maria de Matos Ferreira Bastos**



**Vila Real 2016**

**UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO**

MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:  
ANÁLISE SOBRE AS EXPERIÊNCIAS E TRAJECTO PERCORRIDO**

**RELATÓRIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL (CRUP)**

**Segisnando José Esteves**

**Júri:**

**Presidente:** \_\_\_\_\_

**Arguente:** \_\_\_\_\_

**Orientadora:** \_\_\_\_\_

Relatório de Atividade Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ao abrigo do artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, com as alterações introduzidas pelos Decretos-Leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, e 230/2009, de 14 de setembro, sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria de Matos Ferreira Bastos.

## **AGRADECIMENTOS**

Expresso o meu profundo agradecimento pela orientação e apoio incondicionais a todos aqueles que, de uma ou de outra forma, me tem ajudado à minha formação e neste caso concreto à elaboração deste trabalho.

À Professora Doutora Ana Maria Bastos, pela nobreza, qualidade e disponibilidade na orientação deste trabalho.

À minha Mãe, pelos sacrifícios que fez por mim, pela lição de vida, pela educação, pelo apoio total que sempre me tem dado nos momentos difíceis.

À Veronica, pelo apoio e ajuda prestada pelo incentivo, disponibilidade, nos momentos mais difíceis durante a realização deste trabalho, e porque sei que sempre que for necessário ela estará presente.

À, minha filha Lola ao qual dedico este trabalho.

## RESUMO

O presente relatório pretende descrever e refletir sobre a atividade docente desenvolvida ao longo da minha carreira profissional que teve início no ano letivo de 2006/2007, após a conclusão da Licenciatura em Professores do Ensino do 2º e 3º ciclos, variante Educação Física. Trata-se de um trabalho fundamentalmente reflexivo com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Considerando o desenvolvimento e enriquecimento da formação pessoal e profissional que tenho adquirido especialmente no estrangeiro nomeadamente em Inglaterra e em Espanha, senti a necessidade de ampliar e consolidar os meus conhecimentos através deste relatório reflexivo. Neste seguimento, desenvolvi esta descrição e análise a partir da análise do valor educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico. Perante esta intenção, na organização deste trabalho, dei maior destaque à minha passagem pelas escolas onde leccionei no 1º Ciclo do Ensino Básico em Espanha e em Inglaterra. Assim, através de uma fundamentação teórica, foi possível apresentar a experiência vivenciada, distinguindo a identidade profissional, o conhecimento adquirido, as práticas letivas implementadas e vivências, incluindo as dificuldades encontradas.

Portanto, é de salientar que todo o trabalho desenvolvido no âmbito do 1º Ciclo foi de grande pertinência, destacando-se o ano letivo de 2015/2016, porque tive a oportunidade de trabalhar em Espanha em dois Colégios Bilíngues. A oportunidade de lecionar e experienciar diferentes realidades em várias escolas e dois países diferentes com realidades culturais bastante diversificadas, contribuíram para o meu crescimento e conhecimento profissional, levando-me a não me acomodar e a adaptar-me às novas exigências. Desta forma, através da realização deste trabalho, tive a oportunidade de questionar, analisar e refletir sobre as minhas práticas docentes, tirando ilações positivas, mas com a noção que nem sempre foi fácil.

## **ABSTRACT**

### **WORK EXPERIENCE ANALYSIS AND PATHWAY TRAJECTORY**

This report documents my teaching activity, built-up throughout my professional career that began in the 2006/2007 school year, following the conclusion of my undergraduate course BA (Hons) in Physical Education. This work is presented in consideration for the Master's Degree (MA) in Education Teaching Primary Curriculum. Considering the progress and enrichment of personal and professional skills that I have acquired, primarily abroad in England and Spain, I felt that it was necessary to expand and solidify my knowledge through this reflective report. In this report I present reflection and analysis from my primary school experience, with great emphasis throughout on the schools where I taught the primary curriculum in Spain and England. Using a theoretical foundation, I will reflect on my work experience, skills enhancement, differentiate professional identity, and acknowledge new teaching practices with consideration to their implementation. Finally I will also include reflection with respect to the difficulties that I have encountered. The work I have developed in the academic years 2013-2016 across England and Spain, mostly in Primary schools, will be especially relevant. In particular, as a result of my previous experience, I have further had the opportunity to work in two Bilingual Schools in Spain.

The opportunity to teach and to experience different settings in several schools and two different countries with dissimilar cultural habits, has undeniably improved my professional background, knowledge, experience and expertise. It further demonstrates that I am capable of adapting to different ways of living and routines, and can learn and improve quickly in order to meet new requirements within my profession, overcoming any obstacles that emerge.

Thus, through this work, I had the opportunity to enquire, analyze and reflect on my teaching practice, taking positive outcomes, but with the perception that it was not always easy.

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	4
RESUMO .....	5
ABSTRACT .....	6
WORK EXPERIENCE ANALYSIS AND PATHWAY TRAJECTORY .....	6
ÍNDICE DE QUADROS.....	8
ÍNDICE DE FIGURAS .....	9
ÍNDICE DE ABREVIATURAS .....	10
INTRODUÇÃO .....	11
1. PERCURSO PROFISSIONAL .....	13
1.1. Percurso Docente no 1º ciclo e Jardim de Infância .....	17
1.1.1. <i>Santa casa da Misericórdia Freixo de Espada A Cinta (2006/2009)</i> .....	18
1.1.2. <i>Monarch Education</i> .....	21
1.1.3. <i>Ralph Allen School</i> .....	25
1.1.4. MIT College (Malaga Institute Of Tecnology) .....	28
1.1.5. <i>Colégio San Jose</i> .....	33
2. COMPARAÇÃO DO ENSINO INGLÊS E PORTUGUÊS .....	36
3. EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	42
4. PRINCIPAIS CARGOS E FUNÇÕES .....	48
4.1. Tutor (Professor Titular de Turma) MIT Colégio .....	48
4.2. Intercambio Linguístico entre Espanha e Inglaterra.....	49
4.3. Desenvolvimento do Projeto Linguístico .....	51
5. FORMAÇÃO CONTÍNUA .....	54
6. PLANIFICAÇÃO ESTARTEGIAS ADOPTADAS.....	57
7. CONCLUSÃO .....	60
8. BIBLIOGRAFIA.....	62

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Desenvolvimento da Atividade Profissional .....	16
Quadro 2: Níveis e Anos de Escolaridade dos Alunos do Jardim de Infância .....	19
Quadro 3: “Timetable” Horário.....	25
Quadro 4: Timetable” Horário .....	34
Quadro 5: Cargos atribuídos .....	35
Quadro 7: Estrutura do ensino em Inglaterra e Portugal .....	39
Quadro 8: Principais Formações Frequentadas .....	55

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Jardim de infância Portugal .....	18
Figura 2: Agência Monarch Education Inglaterra.....	22
Figura 3: Email “Booking” Substituição.....	24
Figura 4: Escola Ralph Allen Inglaterra.....	25
Figura 5: Colégio MIT Málaga Spain .....	29
Figura 6: Colegio San José.....	33
Figura 7: Email confirmação.....	52

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

MIT- Malaga Instituto of Technology

CEB - Ciclo do Ensino Básico

AAPERD -Health Related Physical Fitness Test

QTS- Qualified Teacher Status)

KTK- Körperkoordinationstest Für Kinder

MSc- Masters in Social Sciences

EQF- Quadro Europeu de Qualificações

MLU - Línguas Modernas no Ensino Primário

PEB - Programa de educação bilíngue em Espanha

NUT – National Union of Teachers

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

## INTRODUÇÃO

Neste relatório de atividade profissional, será feita uma reflexão crítica e objetiva do meu desempenho profissional como docente, que teve início no ano letivo de 2006/2007. Desta forma, irei apresentar uma descrição dos acontecimentos mais relevantes e outras ações ocorridas demonstrando-as documentalmente desta forma, apresento neste relatório a minha experiência profissional de dez anos de desempenho docente, a partir da análise do valor educativo dos grupos e níveis de ensino onde lecionei, dando um maior ênfase e destaque ao trabalho desenvolvido no 1º Ciclo do Ensino Básico nas escolas “Colegio San Jose” Estepona Marbella e MIT School (Malaga Instituto of Tecnology) Malaga. Deste modo, durante a minha atividade docente, desde o momento em que iniciei a minha vida profissional em Inglaterra tentei manter uma postura reflexiva, de partilha e de diálogo com toda a comunidade educativa que me ia acolhendo a cada ano letivo que iniciava.

Visto que o currículo escolar Inglês e Espanhol é diferente do Português procurei, sempre que possível, investir na minha formação com o objetivo de me manter atualizado, acedendo a novos conhecimentos e tomando contato com novas práticas docentes nestes países. Atualmente, e também pela exigência do centro educativo onde sou docente em Espanha, tornou-se importante aprofundar ainda mais os conhecimentos que tenho acerca do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tendo por isso decidido inscrever-me neste Mestrado. Neste percurso segui as premissas da partilha de ideias, da reflexão diária do trabalho desenvolvido, da promoção do desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos e da busca pela sabedoria através da formação contínua, com o intuito de promover o sucesso escolar de cada aluno. Nesta perspectiva, decidi estruturar o atual Relatório de Atividade Profissional em quatro partes:

**Parte 1** - Percurso Profissional menciona o caminho que percorri como docente ao longo de dez anos de docência, nas escolas e instituições onde prestei serviço, evidenciando o trabalho desenvolvido como docente do 1º e 2º CEB.

**Parte 2** - Principais Cargos e Funções (Tutor) procurei apresentar, de uma forma sistematizada, os principais cargos e funções que foram desempenhados por mim enquanto docente, no entanto, dando maior destaque e relevância ao trabalho desenvolvido no Projeto, Intercambio Linguístico entre Espanha e Inglaterra por ser um projeto de grande pertinência, que poderá melhorar significativamente o processo de ensino e de aprendizagem do Inglês.

**Parte3** - Planificação e Estratégias Adotadas, são abordadas as principais estratégias implementadas no decorrer da minha atividade docente.

**Parte 4** - Conclusão, tecem-se as considerações finais deste relatório.

Por último, apresenta-se a Bibliografia consultada e os Anexos.

## 1. PERCURSO PROFISSIONAL

Ser professor é uma profissão com muitas responsabilidades, porque ser professor é formar não apenas indivíduos, mas também, de alguma forma, moldar a sociedade de amanhã. A docência pode ser desempenhada por qualquer pessoa a quem uma autoridade académica há nomeado para ensinar um grupo de estudantes. Mas ser professor exige mais do que um simples contrato laboral.

Assim, (Bento, 2006) menciona que os docentes são delegados da perfectibilidade, do empenho, da liberdade e do aperfeiçoamento. Nós os professores devemos estar conscientes do nosso papel na sociedade, e dentro dele compreender que a pedagogia tem pelo menos duas dimensões: A capacitação e a formação, a capacitação refere-se à apreensão de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades práticas e as capacidades de ação noutros países. No meu caso toda a minha experiência laboral foi realizada fora de Portugal e mais tarde utilizada para gerar conhecimento e dar continuidade a este processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a formação continuada possibilita ao docente a aquisição de conhecimentos específicos da profissão, se tornando assim seres mais capacitados a atender as exigências impostas pela sociedade, exigências estas que se modificam com o passar dos tempos, tendo então o educador que estar constantemente atualizado.

Pois, conforme, Sousa (2008, p.42) “Ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas, sobretudo um ser educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos à cidadania”. Sabemos que o profissional professor dos níveis iniciais forma-se através de um processo dinâmico de interações e experiências, na qual os saberes são construídos, seja para resolver problemas na sua prática pedagógica seja para organizá-la.

Na construção destes saberes o professor aprende a profissão de educador. A esse respeito Sousa (2008, p. 66) “afirma que ser docente um profissional implica, portanto dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades especializadas que o fazem competente no exercício da docência.”

Hoje tornar-se professor, dá-se num processo dinâmico de construções de significados referentes à educação, ao ensino e à aprendizagem, destacando-se, neste processo, a importância da formação inicial e continuada, articulada com a realidade sócio-educacional, fazendo com que o educador domine uma série de saberes, capacidades e habilidades que o tornam competente no exercício da docência, podendo então ser considerado profissional da educação.

O desenvolvimento profissional do professor é um processo contínuo, sistemático e organizado. O professor não se pode considerar um fruto consumido, mas pelo contrário uma pessoa em constante progresso e desenvolvimento, mas isto só é possível se houver uma ponderação metódica sobre o que faz e porque o faz (Alarcão & Tavares, 2003; Estrela, 2007). A minha “viagem” laboral como docente em vários países, presenciei e vivenciei diferentes momentos que se destacam no meu percurso profissional.

Tudo começou com um ano de estágio, realizado no ano letivo 2006/2006 na Santa Casa de Misericórdia de Freixo de Espada à Cinta e mais tarde como Professor onde me iniciei no ensino na mesma instituição por mais dois anos. (Freire 2001) referênciava o estágio como uma primeira etapa à prática profissional onde adquirimos o conhecimento como realizar e desenvolver as ações didáticas e pedagógicas diariamente como docente, permitindo a transição do raciocínio académico para o raciocínio pedagógico.

Na verdade, e de acordo com (Loughran 2009), é desta forma que fazemos a ligação entre a teoria e a prática adquirida na nossa formação, com a realidade escolar, necessitando posteriormente de uma análise e reflexão das opções tomadas, por forma a promover um ensino de qualidade. Toda a experiência adquirida durante este período de estágio e o envolvimento com os alunos do Jardim de Infância, 1º ciclo, professoras e orientadoras criaram as condições ideais para adquirir os conhecimentos mais importantes para futuramente desempenhar esta profissão com mais rigor e profissionalismo. Assim, a formação inicial proporciona ao indivíduo que não possui nenhuma experiência profissional a uma formação, dando-lhes a base para o desenvolvimento de um profissional comprometido com as exigências sociais, sendo que esta desenrola-se na etapa introdutória para a vida adulta, na qual “o indivíduo assume seu papel na sociedade, requerendo autonomia económica, independência social e afetiva” de acordo com Menestrina e Menestrina (1996, p.22). Deste modo, posteriormente ao período de aquisição da formação de base para o exercício da função docente, seguiu-se a realidade escolar, a decisão de seguir a minha vida como docente em Inglaterra foi uma etapa fundamental na minha vida. Efetuei o pedido de homologação da minha Licenciatura ao Ministério de Educação Inglês que prontamente me conferiu a habilitação para a docência para o 1º e 2º Ciclos. Seguiu-se o registo numa agência que recruta professores para esta colocá-los nas respectivas escolas. O processo não é fácil devido ao fato de os candidatos terem de preencher uma série de requisitos como alguma experiência em ensino, referências profissionais, controle da língua e, sobretudo muita motivação para trabalhar com crianças.

Tive um contrato de trabalho com *Monarch Education UK*. Durante três anos esta agência de trabalho ofereceu-me o preenchimento de vagas de docentes por doença ou ausência prolongada de trabalho, o que me facilitou uma vasta experiência no âmbito da educação, visto a quantidade de professores e alunos com quem troquei experiências. Depois de três anos por motivos pessoais tive que mudar-me para Espanha mais concretamente para o sul do país. Aqui, dada a vasta experiência profissional que adquiri em Inglaterra e o domínio da Língua Inglesa não foi difícil encontrar trabalho na área da docência. O Ministério da Educação Espanhol está apostar fortemente no ensino do Inglês nas instituições escolares. O processo de homologação foi um pouco complicado dado que fui confrontado com dificuldades na homologação da minha licenciatura uma vez esta ser pré-bolonha.

<b>Ano Letivo</b>	<b>Ciclo de Ensino</b>	<b>Grupo de Ensino</b>	<b>Estabelecimentos de Ensino</b>
<b>2006/2007</b>	1º ciclo	260*	Santa casa da misericórdia de Freixo de Espada a Cinta
<b>2007/2008</b>	1º ciclo	260*	Santa casa da misericórdia de Freixo de Espada a Cinta
<b>2008/2009</b>	1º ciclo	260*	Santa casa da misericórdia de Freixo de Espada a Cinta
<b>2009/2010</b>	2º ciclo	260*	Monarch Education UK
<b>2010/2011</b>	2º ciclo	260*	Monarch Education UK
<b>2011/2012</b>	2º ciclo	260*	Monarch Education UK
<b>2012/2013</b>	2º ciclo	260*	Monarch Education UK
<b>2013/2014</b>	2º ciclo	260**	Colegio MIT ES
<b>2014/2015</b>	2º ciclo	260**	Colegio San Jose ES
<b>2015/2016</b>	2º ciclo	260**	Colegio San Jose ES

Quadro 1: Desenvolvimento da Atividade Profissional

\*2º ciclo \*\*Ingles

Na representação gráfica, quadro nº1, pode-se analisar quando dei início à minha atividade docente. No ano letivo 2006/2007, tive a oportunidade de realizar um estágio profissional remunerado através da Santa Casa da Misericórdia de Freixo de Espada a Cinta, com funções de professor na área da educação física no jardim de Infância e também de apoio educativo a alunos do 1º CEB e aplicação de atividades de âmbito desportivo lúdico/competitivo na instituição. No seguinte ano letivo, lecionei aulas de Educação Física a alunos do 9º ano este foi curso profissional nível III. Todo este trabalho realizado durante o meu ano de estagio profissional, a construção e a aplicação de conhecimentos adquiridos ao longo da Licenciatura segue a mesma orientação de alguns autores como a importância deste para o desenvolvimento pessoal e profissional. Meireles (2005) e Menezes (2004) afirmam que há alguns aspetos de maior importância no desenvolvimento profissional como o conhecimento, a prática e a reflexão. No entanto, podemos considerar que instruir não é fazer uma transferência de conhecimentos, mas sim criar as orientações necessárias para a sua construção (Freire, Simão, Caetano, Ferreira, Cardoso & Gouveia, 2009). Havendo sido este período de um de dois anos bastante diverso e multifacetado com bastantes responsabilidades tanto no ensino como, por exemplo, a didática, auto controlo como instrutor etc., como na própria organização, estas seguem a mesma orientação de Ponte (2006) e Cunha (2008), que salientam a importância que as práticas letivas e não letivas tem com a didática, com a ação educativa em geral e com o auto controlo da atividade como educador e como elemento ativo da organização escolar e extra escolar.

### **1.1. Percorso Docente no 1º ciclo e Jardim de Infância**

Apenas o 1º CEB é provavelmente umas das etapas do ensino mais importante na formação escolar dos alunos, e também onde os resultados são mais evidentes, visto a conexão que crianças de tão tenra idade mostram em interação com os adultos. Assim Lopes (2014) refere que a maioria das intervenções educativas nesta idade tem geralmente grandes repercussões no comportamento destes jovens, pelo que a forma como o professor ensina é um fato bastante importante no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. No entanto é importante referir que o profissional se adapte à sociedade atual no que diz respeito ao desenvolvimento de novas competências, para que neste sentido se procure eficazmente um desenvolvimento na capacidade de aprendizagem dos alunos. Assim, procurei encarar e

desenvolver o meu trabalho como docente de Educação Física na Santa Casa da Misericórdia (2006/2009).

### ***1.1.1. Santa casa da Misericórdia Freixo de Espada A Cinta (2006/2009)***

Na sequência da realização do estágio profissional em 2006, fui colocado como professor de Educação física no jardim de Infância e também dos alunos do 1º ciclo que tinham atividades extra-curriculares na Instituição.



Figura 1: Jardim de infância Portugal

Este foi um ano preenchido com muitas surpresas visto a especificidade do trabalho desenvolvido na Escola do Jardim de Infância. Durante os três anos o trabalho envolveu a prática de atividade física e do desenvolvimento motor ao nível das habilidades locomotoras na idade do pré-escolar. De acordo com Gabbard, (2000, p.63-68), o “Desenvolvimento Motor é um processo de mudanças contínuas que ocorrem no comportamento motor de um indivíduo, desde a concepção até a morte, resultante da interação entre os fatores hereditários e ambientais” Desse modo, podemos considerar que o Desenvolvimento Motor um processo contínuo, longo e demorado com mudanças acentuadas nos primeiros anos, sendo estes os mais importantes. Assim, a prática regular de atividade física, na escola e fora dela, surge como um momento privilegiado, pois estimula um desempenho mais elevado das habilidades motoras fundamentais nomeadamente, as habilidades locomotoras e manipulativas. Segundo apontam os resultados globais e as principais conclusões que tive durante estes anos, apontam para a existência de diferenças significativas nas variáveis das habilidades locomotoras entre crianças que praticam atividade física no jardim-de-infância e crianças que não praticam

atividade física no jardim-de-infância. (Isayama e Gallardo,1998), referem que o desempenho motor e a influência do contexto no desempenho de crianças em idades pré-escolar e escolar é importante, pois nesta fase ocorrem as maiores mudanças e adaptações do sistema motor. Resultados dessas investigações podem auxiliar na orientação de profissionais envolvidos nos processos de ensino aprendizagem motora, para perceberem as limitações e necessidades de intervenção nas crianças. Assim a atividade física regular influencia e contribuiu para o desenvolvimento das habilidades locomotoras das crianças de 5 anos de idade pré-escolar como constatei ao longo de este período.

<b>Denominação</b>	<b>Nível. I Desenvolvimento Motor</b>	<b>Nível. II Desenvolvimento Motor</b>	<b>Nº Total de Alunos</b>
<b>3-5 Anos</b>	7	23	30

Quadro 2: Níveis e Anos de Escolaridade dos Alunos do Jardim de Infância

Os níveis I e II apresentados no Quadro nº 2 representam o nível de desenvolvimento motor em que o aluno estava no momento, independentemente do ano em que se encontrava. Perante esta realidade, foi necessário desenvolver um trabalho que possibilitasse acompanhar os diferentes níveis dos alunos de acordo com a sua idade. Neste sentido, tive que implementar estratégias que permitissem desenvolver um trabalho em sala de aula, de modo a acompanhar as tarefas diárias realizadas por todos os alunos como também atividades ao ar livre e o uso de Piscina.

Assim, na realização da planificação das atividades, era tida em conta a existência de dois grupos distintos de trabalho. (Mota 1990), avaliou a influência de aulas suplementares de Educação Física na aquisição e desenvolvimento de habilidades, de capacidades motoras e melhoria da Atividade Física das crianças. Uma turma do 5º ano de escolaridade esteve sujeita ao longo do ano escolar a duas aulas suplementares de Educação Física, cujo objetivo era o de melhorar as capacidades das crianças que apresentavam insuficiência do ponto de vista motor. A turma de controlo continuou com as aulas normais de Educação Física (2h/semana). A amostra era constituída por 33 crianças, de ambos os sexos, com uma média de idade de 10,5 anos.

Nos resultados da bateria de AAPERD – Health Related Physical Fitness Test, apenas no item sit-up foram encontradas influências significativas das aulas suplementares. Na bateria KTK verificou-se uma melhoria generalizada do grupo experimental. No VO2 máx não foram observadas diferenças significativas entre os grupos. No teste de postura de tronco verificou-se uma ligeira melhoria do grupo experimental. De uma forma geral, não foi possível distinguir uma influência marcada do programa de aulas suplementares. Ferraz (1992) teve como objetivo, no seu estudo, identificar as fases ou os níveis de desenvolvimento na aquisição da habilidade motora fundamental correr em crianças de 4 a 9 anos de idade. As habilidades motoras fundamentais tem sido alvo de estudos de vários pesquisadores tais como: Clark, Gallahue, Robertson, Wikstrom entre outros durante muito tempo, estes estudiosos procuraram identificar e validar o processo sequencial de aquisição dos padrões básicos de movimento desde o nascimento até à morte, (Isayama 1997).

Deste modo, com a ajuda dos meus colegas, educadoras do jardim de infância e com a implementação de estratégias adequadas, consegui ultrapassar os obstáculos que surgiram ao longo destes três anos de trabalho na Santa Casa da Misericórdia. Assim as estratégias seguidas ao longo destes três anos letivos para este grupo de alunos mostram-se eficazes, contribuindo para que todos os alunos adquirissem as competências necessárias na área da educação física.

Contudo, considera-se que algumas destas estratégias contribuíram de uma forma mais preponderante junto dos alunos do que outras, nomeadamente:

- Estimular a participação de todos, em especial dos alunos com mais dificuldades, integrando e valorizando as suas observações, por exemplo, alunos ressaltam um bom desempenho nas tarefas correr, chutar e deslizar desta amostra, mas expõe um baixo desempenho nas tarefas drible estacionário, saltar, agarrar, galopar, saltar ao pé- coxinho, saltar horizontalmente e rolar por baixo
- Organizar a sala de aula, de acordo com as atividades previstas, tendo também em conta os dois níveis de aprendizagem existentes na turma e os interesses e necessidades de cada grupo. Assim, sempre que necessário, eram realizadas alterações de modo a que todos tivessem a possibilidade de localizar todos os materiais para a realização das tarefas propostas.
- Dar *feedbacks* constantes, facultando aos alunos informações sobre os seus progressos e/ou aspetos menos satisfatórios, mas sempre utilizando reforços positivos. As paredes da sala eram utilizadas para explicar alguns trabalhos

realizados, onde eram também afixados alguns instrumentos de trabalho, nomeadamente: mapa de comportamento, mapa das regras de sala de aula, mapa da leitura, mapa do tempo, agenda semanal, planificação anual, entre outros.

Anteriormente foram mencionados os fatos mais relevantes que em minha opinião se relevaram mais importantes para o sucesso dos alunos. Não obstante, outras metodologias foram também utilizadas onde tiveram um fator relevante na influência no desenvolvimento das aprendizagens destes alunos. Seguindo este raciocínio Roldão (2009, p.55) refere “toda a ação desenvolvida pelo professor, desde a concepção e planificação, ao desenvolvimento didático e à regulação e avaliação do aprendido (processo de desenvolvimento curricular) é em si mesma de natureza estratégica”.

Relativamente às atividades desenvolvidas neste período, é de salientar que estas decorreram de forma organizada, conseguindo que os objetivos propostos fossem cumpridos, embora, por vezes, os alunos demonstrassem dificuldades várias, como:

- A falta de hábitos e de métodos de organização em relação ao desporto, dificuldades; falta de organização e concentração nas atividades letivas e a falta de empenho por parte de alguns alunos.
- No início de cada aula, eram realizadas sínteses dos conteúdos abordados nas aulas anteriores, procurando clarificar as principais ideias e retirar as possíveis dúvidas.
- Dinamização dos “Líderes”, trabalhar em grupo (em grupo, alunos eram responsáveis pela recolha do material ou ajudarem outro aluno com dificuldades na execução de um exercício). Dinamização do “Cantinho do jogo”, (realização de atividades de caráter lúdico).

### ***1.1.2. Monarch Education***

É uma agência que recruta a curto prazo e a longo prazo professores para substituições para o ensino primário e secundário bem como outras categorias profissionais no âmbito da educação onde está bastante reconhecida por oferecer um serviço que é pessoal e profissional, com um compromisso com a excelência onde contratam professores “apaixonados” pela educação. Fundada em 1992, tem crescido cada vez mais e tem localizados escritórios regionais por todo o país da Inglaterra.



Figura 2: Agência Monarch Education Inglaterra

Durante o ano 2009/2013 as substituições que tive a oportunidade de realizar a curto prazo variavam entre um mês a 6 meses. Como a homologação da minha Licenciatura foi equiparada ao QTS (*Qualified Teacher Status*) em Inglaterra podia ser docente em qualquer área desde o 1º ciclo até ao 3º ciclo. Uma vez que se obtém o QTS que seria a profissionalização docente equivalente em Portugal, o docente pode ser colocado nas respectivas áreas da docência de acordo com os seus conhecimentos específicos isto é um professor de 1º ciclo pode lecionar no 3º ciclo desde que demonstre conhecimentos e tempo de serviço nessas respectivas áreas de ensino.

Quando a opção de trabalho é feita diretamente com uma agência de recrutamento na área da educação, podemos começar com substituições nas escolas diariamente ou também nos é oferecida a opção de substituições “*placements*” por tempo indeterminado. A minha opção foi começar por substituições diárias devido ao fato de inicialmente não saber as rotinas das escolas e também saber pouco sobre a dinâmica e a sua estrutura educativa.

Passo a explicar um dia de rotina, muitas vezes contactava-nos o dia antes por telefone informando-nos donde seria a escola e que tipo de substituição. No meu caso como era da área de desporto pedia substituições que fossem nessa área, mas muitas vezes devido à necessidade de professores em todas as áreas tinha que fazer substituições que não fossem na minha área específica. Na realidade, vivenciar esta variedade de conhecimentos tendo em conta a necessidade de eu ter que me adaptar e conhecer o currículo de várias disciplinas vem de alguma forma obrigar-me a pesquisar informação, a estudar e aprender conteúdos novos ou aprofundar outros, para depois poder lecionar aos meus alunos.

Um dia normal numa escola começava com a introdução da instituição e das classes que ia substituir por volta da 08h30min pelo responsável do departamento onde ia realizar a substituição, intervalo às 11:00, almoço seria por volta das 14:00 e o dia terminava às 16:00, este seria um dia normal de trabalho.

O mais difícil que encontrei foi o fato de muitas vezes as substituições serem um pouco como ir ao desconhecido, isto é o desconhecimento das classes, dos alunos e problemas de comportamento visto que os alunos muitas das vezes não correspondiam pelo fato de ser um professor de substituição por um dia. Normalmente o professor substituído deixava sempre os conteúdos a serem lecionados pelos professores de substituição na sua secretaria. Esta situação por vezes tornava-se um poço ambíguo em termos de ensino aprendizagem, devido ao fato que mencionei anteriormente se fosse um dia de substituição o professor titular deixaria a didática a ser lecionada na sala de, mas o que os alunos queriam era, não ter uma aula normal.

Desta forma tentei privilegiar um ensino sólido e abrangente através de vários métodos, estratégias e recursos de ensino-aprendizagem, que promovessem a curiosidade, de acordo com o plano de aula a ser lecionado. Também facilitava aos alunos a escolha de atividades diversificadas para desta forma facilitar a aprendizagem por exemplo, trabalhos em grupo, análise de informação científica, a colocação de questões e a orientação para pequenas investigações.

Procurei trabalhar por projetos para promover a interdisciplinaridade, estimulando, desta forma, o debate de ideias e a comunicação dos resultados e das pesquisas realizadas, Santos (2002) p.185, justifica que há uma necessidade de criar estratégias de ensino para aprender a investigar, sugerindo casos problemáticos que criem interesse aos alunos, fazendo o estudo qualitativo dessas situações, orientando e tratando cientificamente o problema, formular hipóteses, elaborar estratégias de resolução, analisar resultados, comparar com outros gerar um conflito cognitivo isto é desenvolver o conhecimento em novas situações.

Desta forma, penso que as estratégias construtivistas, juntamente com as atividades práticas, nesta situação específica como professor de substituição onde os alunos necessitam exacerbar o seu interesse pela aula, afirmam-se como ferramentas essenciais para o interesse dos alunos.

Atividades laboratoriais, atividades de investigação, trabalhos em grupo/projeto, atividades lúdicas etc, foram desenvolvidas durante este meu período como professor de substituição

onde tentei ser inovador e criativo perante alunos cada vez mais heterogêneos criando estratégias didáticas e diversificadas.

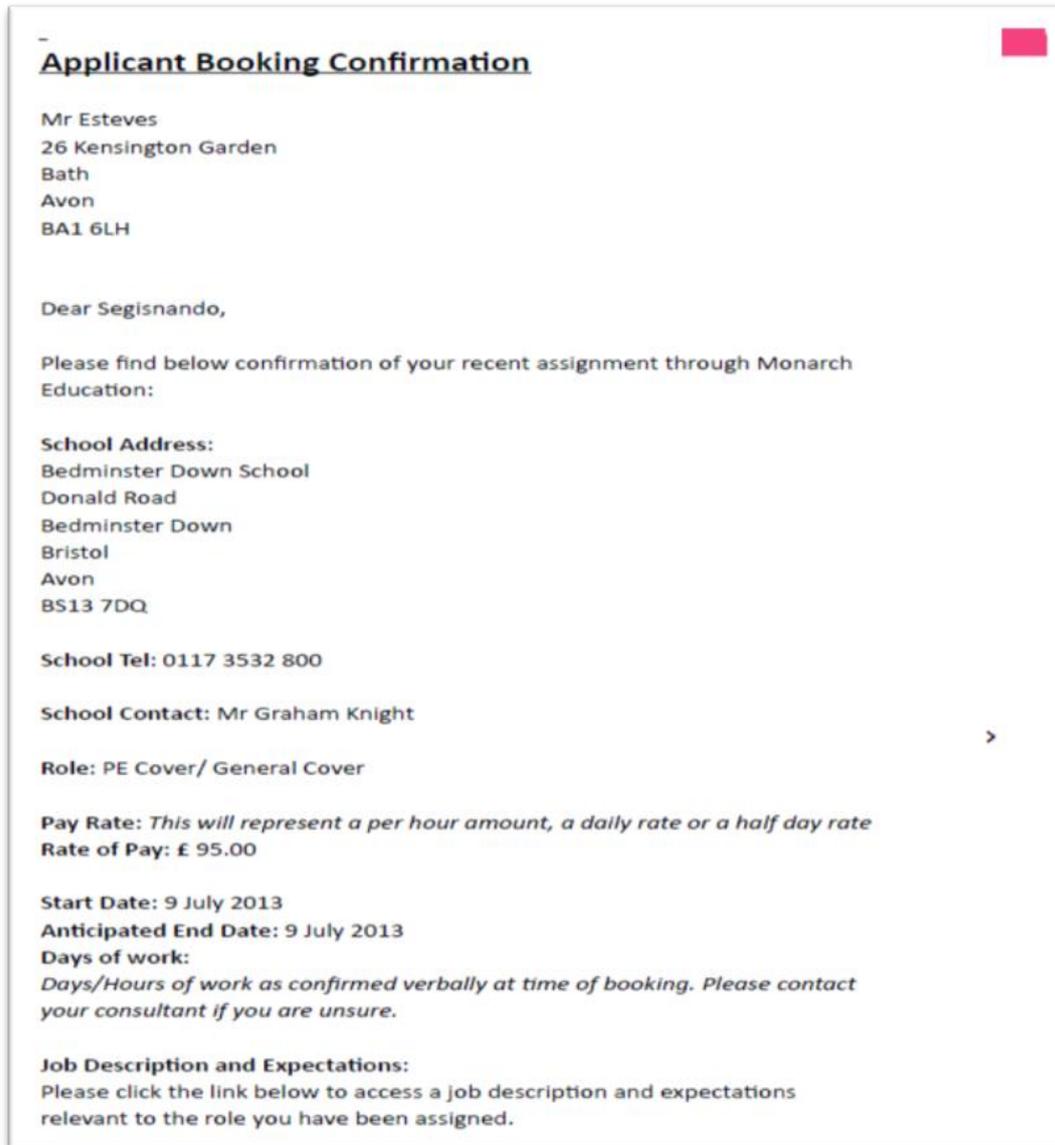


Figura 3: Email “Booking” Substituição

### 1.1.3. *Ralph Allen School*

*Ralph Allen School* é uma escola pública mista para o sexo masculino e feminino para o ensino primário e secundário desde os 11 até aos 18 anos, situada na bonita cidade de Bath Sul de Inglaterra. Esta escola tornou-se Academia em Agosto de 2012 e tem aproximadamente 1000 estudantes dos quais cada ano tem cerca 230 alunos realizando cursos de acesso à universidade. A escola consistentemente tem tido excelentes resultados nas seguintes



Figura 4: Escola Ralph Allen Inglaterra

disciplinas: Matemática, Inglês e ciências, também tem sido mencionada no jornal “*The Times*” como uma das melhores escolas. Esta escola foi um dos estabelecimentos onde fiquei colocado diversas vezes durante o ano 2012/2013, exercendo funções de professor de substituição na área da Educação Física 2º Ciclo. As turmas eram bastante homogêneas, não tive alunos descapacitados. A responsabilidade que me foi atribuída foi o ensino da educação física no 2º ciclo.

Ralph Allen School Mr Esteves		Extra-curricular sports provision:	
Day:	Before school:	Dinnertime:	After school:
Monday	<b>Dance</b> Years 4, 5, 6		<b>Multi-sports</b> Years 1/2 – alternate
Tuesday	<b>Badminton</b> Years 5/6	<b>Bradford City Football</b> Year 2 KS2	<b>Gymnastics</b> Years 4, 5, 6
Wednesday	<b>Dance/Gym/Cheerleading</b> KS2 rehearsals		<b>Multi-sports</b> Years 3/4
Thursday	<b>Multi-sports</b> Years 5/6	<b>Cross country</b> Years 4, 5, 6	<b>Competitions</b> KS2@Hanson
Friday	<b>Dance/Gym/Cheerleading</b> KS2 rehearsals	<b>Boy's Dance</b> Years 4, 5, 6	<b>Football</b> Years 4, 5, 6

Quadro 3: “Timetable” Horário

No período inicial, e para estabelecer o ponto de partida, foram efetuadas observações (avaliações) constantes aos alunos durante um determinado tempo com o intuito de identificar o nível da turma e as capacidades/características e potencialidades de cada aluno. Nesta fase foram também observadas e registadas as capacidades funcionais e coordenativas aplicando a bateria de testes do FitnessGram®. O departamento de Educação Física era da opinião que a melhoria na prestação motora poderia estar diretamente relacionada com as capacidades de cada aluno (flexibilidade, resistência, coordenação e força). Deste modo, foi dado algum relevo a estes fatores conjugando cada um deles e trabalhando-os de forma integral em cada aula de modo a permitir o seu desenvolvimento em cada aluno (de acordo com as especificidades das aulas). Após o conhecimento do nível da turma a concepção da planificação teve como intuito definir a organização e respectiva sequência dos conteúdos, delimitação de estratégias de organização, disposição da turma e esclarecimento de metas/objetivos a atingir tudo de acordo com o *National Curriculum in England* onde se estabelece programa nacional de Educação Física para os diferentes anos letivos e que serve como guia para os professores prepararem o programa anual da disciplina.

No entanto, e fruto da inexperiência nesta fase inicial, a planificação demorou longas horas a preparar e o desconhecimento aprofundado em determinadas matérias (e.g. Dança e *Cheerleading*) também contribuíram para as inúmeras perdas de tempo, ressalvando que depois na prática traduziam melhores construções pedagógicas (conhecimentos específicos das áreas) e transferiram-se nos comportamentos desejados (empenhamento positivo nas aulas cognitivo e motor). Relativamente à Dança e Expressão Corporal, já tinha sido lecionada por mim anteriormente esta era uma matéria conhecida e que foi abordada durante o meu percurso profissional (conhecimento ao nível dos ritmos, bases na construção de coreografias e diferentes conhecimentos de passos e composições de deslocamentos criando vários sentidos/direções enriquecendo as composições e variedades musicais).

Nesta fase o apoio e trabalho colaborativo com a responsável pela disciplina foram cruciais. A planificação foi feita em grupo, incluindo as sugestões da Colega, o que melhorou significativamente as propostas de trabalho para dinamizar estas aulas. Aqui contribui a ajuda de Miss Jones que era a responsável pela disciplina no ano anterior e que me ajudou bastante nas aulas práticas. A importância das aulas onde os professores promovem o trabalho em grupo com os seus alunos formam um verdadeiro desafio, onde a imaginação e a criatividade dos mesmos são colocadas em prática de forma constante (Hedegaard, 1997). É um verdadeiro exercício prático onde a capacidade de inovação e o desejo de progredir e aprender é colocado em funcionamento, não só em relação aos alunos como também para os

professores. A receptividade inicial dos alunos para com algumas modalidades não foi a mais acolhedora, sendo necessário adaptar os alunos a determinadas funções devido a que alguns alunos não apresentavam harmonia entre movimento e música. Notei que alguns alunos tinham dificuldades em se expressar, levando algumas vezes a fazer adaptações no decorrer da aula. Todas as semanas tínhamos reuniões de departamento para discutir as atividades planeadas e lecionadas nas aulas *feedbacks*, discussões, análise de media, etc..

Procurei promover o desenvolvimento de competências específicas nos alunos, aplicando por vezes o modelo analítico/tradicional melhorando o gesto técnico, como também o modelo global de aprendizagem considerando sempre o contexto e o fim que se pretendia alcançar. Penso que estas reuniões eram fundamentais extremamente positivas do ponto de vista de uma melhor aprendizagem do aluno e em termos de tempo não afetava o nosso horário visto que estava enquadrado no mesmo.

Em termos refletivos sobre a prática docente penso que é importante uma análise sobre a prática pedagógica uma formulação tanto dos propósitos e objetivos do meu trabalho na sala de aula, como dos meios para o atingir. No âmbito da reflexão da prática docente, a importância do profissional reflexivo surgiu mais recentemente nos trabalhos de (Donald Schön 1992), sobre a epistemologia da prática profissional, para quem o conhecimento prático consiste na reflexão na ação e na reflexão sobre a reflexão na ação, uma vez que o professor constrói sua profissionalização ao examinar, interpretar e avaliar suas atividades. Para assumir uma postura reflexiva, este autor destaca a necessidade de que o professor analise diferentes aspectos da prática pedagógica, tais como: a compreensão de sua matéria pelos alunos, os tipos de relações interpessoais que se estabelecem entre ele e os alunos, bem como a dimensão burocrática da prática pedagógica

Resumindo, esta experiência constituiu-se uma mais-valia na minha formação como professor, pelo vasto repertório de tarefas desenvolvidas quer pelas experiências vividas quer pelas competências adquiridas relativamente a outro currículo diferente do Português e noutro País. O fato de lecionar num País diferente que, lidando diariamente com diferentes personalidades, foi uma aprendizagem inigualável, pois esta abriu-me portas para analisar uma realidade completamente diferente, encontrando alunos de outros contextos sociais e outras necessidades. Quando se adquire a habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido, na medida em que os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação inicial são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira, reconhecendo, assim, a necessidade de crescimento e de

adquisições diversas, assumindo ele próprio o comando do seu desenvolvimento (Ponte, 1994). Deste modo para mim foi um grande desafio superado, pois efetuando uma auto-avaliação vejo que fui ao encontro da concretização dos objetivos propostos que era iniciar a vida como professor em Inglaterra. Deste modo, considero que a experiência proporcionada durante este ano letivo, contribuiu de forma evidente para o desenvolvimento de competências inerentes ao processo de ensino. Funções como planejar, organizar, executar e avaliar/refletir, foram parâmetros fulcrais à dinâmica de toda a atividade envolvente, fundamentais para alcançar o êxito profissional no processo de ensino, contribuindo também para o êxito pessoal, pois influencia o nosso dia-a-dia pelo maior rigor, maior organização, definição de objetivos e estratégias que visamos alcançar. É, igualmente, o processo através do qual os docentes, revêem e valorizam o seu papel como agentes de mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida como professores (Day, 2001).

O trabalho desenvolvido previamente com e adolescentes de idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos conferiu-me um suporte pedagógico para lecionar com maior sabedoria e enfrentar com outra serenidade as adversidades com que me deparei nesta escola. O ensino da disciplina de educação física na minha carreira docente esteve distribuída durante mais de 5 anos por alunos pré-escolar do 1º e 2º CEB.

Desta forma, posso afirmar que a passagem por esta etapa da minha carreira, proporcionou-me a conquista de uma melhor dinâmica, conhecimento e organização das atividades escolares em contexto de sala de aula e o fato de contactar com diversos currículos, de diferentes países, tem contribuído de forma decisiva para alargar os meus conhecimentos e a minha experiência de lecionação.

#### **1.1.4. MIT College (Malaga Institute Of Tecnology)**

MIT School é um colégio Bilíngue (Inglês e Espanhol em Málaga). Este tipo de Institutos que estão sob a tutela do ministério de educação onde a língua de instrução é em inglês e castelhano. No ano letivo de 2014/2015 fui assumi as funções de professor de Inglês e tutor no 1º e 2º Ciclos. O trabalho desenvolvido anteriormente com crianças de idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos conferiu-me um experiência e suporte pedagógicos para lecionar com maior sabedoria e enfrentar com outra serenidade as adversidades com que me deparei na escola.



Figura 5: Colégio MIT Málaga Spain

Devido ao fato de ter exercido a carreira docente em Inglaterra e utilizar o inglês como língua de instrução no 1º e 2º ciclo, revelou-se fundamental para lecionar inglês nesta escola. Portanto evidencio o trabalho realizado durante este ano letivo no ensino no 1º e 2º CEB nas disciplinas em que a língua de ensino e o programa curricular são em Inglês visto que são centros bilíngues. Saliento também que é em tenra idade que se deve instigar a aprendizagem de um segundo idioma visto que é a chave na investigação da aquisição de uma segunda língua.

Vários autores advogam que a idade tem um papel primordial no que diz respeito à aquisição de uma língua, pois existem processos biológicos que podem ter um papel relevante na sua aquisição. “Definiu como período importante “a noção que a linguagem é melhor aprendida durante os primeiros anos da infância e que, depois dos primeiros doze anos de vida, todos encaram um certo constrangimento na habilidade de apanhar uma”, (Brewster & Gail, 1991, p.20). A aprendizagem de uma língua estrangeira desenvolve no aluno estratégias de aprendizagens importantes para o desenvolvimento do pensamento e aquisição do conhecimento sistematizado. Algumas estratégias como as estratégias de memorização, estratégias cognitivas e estratégia de compensação são mais facilmente desenvolvidas nas etapas iniciais do ser humano. O ensino do Inglês tem vindo a admitir variadas metodologias, abordagens, técnicas ou métodos que procuram orientar o ensino desta língua. Estas orientações ou estratégias influenciam a forma como hoje lecionamos esta língua aos nossos alunos, por exemplo alguns autores consideravam o método *Grammar-translation* que é um método tradicional, que consistia em fornecer regras gramaticais e listas de vocabulário aos alunos, juntamente com os seus equivalentes na língua materna. Os alunos aprendiam as regras gramaticais e as exceções memorizando-as e, como forma de testar os seus conhecimentos, e era-lhes pedido que recitassem alguns paradigmas ou dessem o significado de determinadas palavras.

Este método, muito utilizado e inquestionável durante séculos, condiciona a aprendizagem natural da língua estrangeira, isto é, condiciona a aquisição natural de *input*, que permite aos alunos aprender a língua, e não lhes dá a oportunidade de ativar ou aplicar o conhecimento dessa língua. Deste modo a tradução palavra a palavra revela-se pouco satisfatória ou motivante e a constante memorização de termos gramaticais não promove o ensino da língua em si. Portanto o *Grammar-translation* centra-se essencialmente no ensino do funcionamento da língua como meio para a aprendizagem dessa mesma língua, mas revela-se obsoleto na concretização desse objetivo, assim a memorização é totalmente diferente da aprendizagem. Há estudos que comprovam que as crianças na faixa etária de três anos tem mais facilidade para a aquisição de línguas. Wendy Scott em sua obra *Teaching English to Children* (1997) fala sobre o crescimento do ensino de inglês para crianças nos últimos tempos, apontando como um dos motivos a introdução desta língua nas escolas Primárias Europeias.

Assim, e como tenho constatado ao longo da minha experiência como professor de Inglês, o ensino do Inglês a partir das séries iniciais revela-se fundamental nas escolas e antecipa o contato dos alunos com uma língua estrangeira, oferecendo aos mesmos acesso à informação e culturas diferentes. A criança aprende o inglês através da criação de um ambiente adequado. Susan House em *An Introduction to Teaching English to Children* (1997) ressalta que não se deve confundir aprendizagem com memorização ou estudo. Segundo a autora, o estudo é uma das maneiras de aprender, enfatiza também que a aprendizagem da criança está ligada a experiências vivenciadas.

A minha função inicialmente foi a de divulgar a língua Inglesa no 1º ciclo, o que se desvelou num verdadeiro entusiasmo para mim de alguma forma ter que motivar os meus alunos para o interesse da mesma, visto que muitos começavam de uma fase inicial com o idioma e senti que tinham algumas dificuldades. Neste âmbito, o ensino dos conteúdos foi bastante dinâmico com diversas estratégias e atividades, apelativas e motivadoras para as crianças, fazendo com que estas se envolvessem de forma mais entusiástica nas atividades e assim aprendessem mais facilmente. Tentei proporcionar aos alunos experiências práticas, fazendo com que este pudessem aprender de forma lúdica, isto é, aprender brincando. Neste ano letivo fui professor titular de turma do 2º ano do 1º ciclo onde tinha que coordenar toda a atividade dos alunos. O planeamento da atividade letiva foi muito exaustivo, pois tinha sob a minha responsabilidade a leção em inglês de todas as áreas curriculares, incluindo Matemática, Ciências, Artes, Inglês. Penso que independentemente do método ou metodologia levada a cabo pelo professor nas aulas de Inglês língua estrangeira, a maior preocupação deve ser a de expor aos alunos à língua em questão, para que eles a possam usar mais tarde. No entanto,

para que o uso da língua seja efetivo, os alunos precisam de compreender os significados e estruturas, praticá-las, permitindo assim que se tornem automáticos. São várias as estratégias que facilitam a exposição à língua, nomeadamente o uso de jogos, de contos, de canções, entre outras tantas. No entanto, é fundamental que os alunos tenham a possibilidade de ouvir a língua corretamente ou ver as palavras escritas antes de lhes ser pedido que as coloquem em prática, desta forma a aquisição que eu tinha anteriormente do idioma permitiu-me a possibilidade de usar a língua como forma de instrução dentro da classe de aula. Constatei, que, para a aprendizagem do Inglês fosse bem sucedida, eu tinha que me certificar de que os alunos percebiam o significado de novas palavras e entendiam as estruturas gramaticais abordadas. O *input* verbal dado por mim devido a facilidade de falar o idioma permitiu-me facilmente obter os vários *outputs* dos alunos e, como tal uma aprendizagem bastante sucedida.

Deste modo, todo o conhecimento e a informação fornecida pelo professor servem de alicerces ao desempenho do aluno, elas lançam as bases sobre as quais o aluno vai criar as suas próprias conjeturas, avaliá-las e, posteriormente, produzir ou reproduzir essa mesma informação ou conhecimento noutros contextos e noutras áreas. A prática é uma questão indispensável no ensino e na aprendizagem do Inglês, ela facilita a consolidação e permite que determinado tópico gramatical ou vocabular possa vir a ser mais tarde utilizado de forma natural instintiva onde muito do meu trabalho desenvolvido nesta idade precoce foi precisamente uma prática contínua do idioma no dia a dia com os meus alunos na sala de aula. Esta prática ocorreu a nível individual e em grupo. Os alunos aprenderam novos conceitos, exercitaram o seu uso em diferentes atividades como debates em grande grupo, colocando questões aos colegas e respondendo.

Para a organização e desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem foi-me disponibilizado um conjunto de recursos, como um computador e um quadro interativo digital que me permitiam aceder a conteúdos digitais e ferramentas da Web que ajudaram a tornar as aulas mais apelativas para os alunos. Relativamente ao uso de das novas tecnologias verifiquei que senti falta de alguma formação para deste modo entender o seu uso como por exemplo, o quadro interativo digital, Bastos (2011, p.252), “refere que os professores começam a entender que já não chega fazer uma licenciatura para dar aulas, como acontecia há alguns anos atrás. Vivemos um outro paradigma na educação, o da formação ao longo da vida e da aprendizagem centrada no aluno, em que se espera que cada professor entenda que tem um percurso a fazer, que decorre das suas próprias necessidades e da sociedade em que se insere, marcada decisivamente pelas tecnologias da informação e comunicação”.

Neste sentido as necessidades de formação ao nível das TIC torna-se fundamental no processo de formação de um professor de modo a melhorar as suas habilidades computacionais no uso das TIC. No entanto, várias restrições têm limitado a utilização das TIC pelos professores em sala de aula. (Osborne e Henessy 2003) destacaram que, mesmo em contextos onde a tecnologia está disponível, o professor não tira o proveito das mesmas, devido a limitações práticas e à timidez dos professores. Vários estudos realizados na Europa e América do Norte têm mostrado que, apesar do grande número de programas de formação de professores e um aumento nos recursos da utilização das TIC nas escolas é decepcionante na maioria dos professores refere-se (Cuban, 2001). Neste sentido são vários os condicionalismos para o seu uso, Bastos (2011, p.253) conclui que “são os professores mais novos, com menos anos de serviço e com uma situação profissional mais precária, como os estagiários e os contratados, são os que utilizam com mais frequência as tecnologias”. Desta forma, todos os professores precisam ser capazes de projetar comunidades de conhecimento, baseados nas TIC, e saber como usar essas tecnologias para apoiar o desenvolvimento de competências dos alunos tanto em termos de criação de conhecimento como para a sua aprendizagem ao longo da vida. É importante não deixarmos que fatores humanos como a motivação ou sentimentos de incompetência apóem ou inibam o nosso comportamento em relação à aprendizagem das TIC.

Por exemplo, no sistema de Educação Chinês, muitas das escolas tem adquirido bastante material informático para a sala de aula o que poderia beneficiar tanto professores como estudantes. A fim de desenvolver habilidades nas TIC, o governo Chinês e organizações educacionais têm tentado promover a formação nas TIC nos professores. No entanto verificou-se que poucos professores usam as TIC no seu dia a dia na sala de aula e o impacto no currículo foi muito limitado como (Li.2003). Portanto, penso que existe uma contradição na tentativa de integrar as TIC na educação *versus* TIC integração o que acontece bastante. Esta situação foi objeto de estudo e explicada por (Loveless, 2004), onde refere que parte da tensão foi explicada, analisando a relação entre as crenças dos professores e o uso das TIC. Constatando, estas crenças na minha escola atual onde professores já com alguma idade seguem o método antigo como escrever no quadro com lápis de cera e não utilizam o quadro interativo digital porque dizem que é mais rápido e não há tempos mortos na classe, assim os alunos não se distraem.

### 1.1.5. *Colégio San Jose*

A Escola San José em Estepona e San Pedro de Alcantara (Marbella) é uma entidade privada, bilíngue, abrange todas as etapas do sistema de ensino desde a Educação Infantil, Ensino Primário e Ensino Secundário Obrigatório, desenvolvendo um modelo pedagógico que conta



Figura 6: Colegio San José

já com dois séculos de história. O modelo privilegia um conjunto de valores e qualidades pessoais que promovem o crescimento emocional e intelectual dos alunos. O colégio conta com cerca de 1000 alunos, cerca de 90 professores. As salas de aula estão bem equipadas com computadores e quadro interativo multimédia. O centro escolar tem um amplo espaço envolvente onde se encontram instalações desportivas tem uma piscina, campos de futebol, sete campos de basquetebol, pista de atletismo, ténis, padel e ginásios

cobertos e existe também um departamento de Psicologia e Psicopedagogia. Outro destaque importante e a escola de autorizada pelo Ministério da Educação para iniciar a aprendizagem à musica, os alunos podem obter qualificações ao nível oficial elementar de doze especialidades sinfónicas e acreditação internacional dos estudos no âmbito do Quadro Europeu de Qualificações (EQF), através de Trinity college London. Ao nível do bilinguismo no pré-escolar cada dia 50% os conteúdos programáticos são ensinado em inglês por professores nativos. No 1º e 2º Ciclo os alunos tem inglês todos os dias, as classes de ciências, arte, Informática são ensinadas em inglês e os alunos preparam-se para o exame de Cambridge via curricular. No ensino secundário existe também esta modalidade e os alunos preparam-se para os três níveis de aperfeiçoamento em inglês nesta opção os alunos podem cursar cursos de imersão da língua na Irlanda, Reino Unido e EUA. A estrutura organizacional da escola está bem estruturada divide-se em dois departamentos primaria e secundaria havendo dois responsáveis por estes departamentos seguidos dos vários sub-departamentos.

## Principais Funções

Nesta escola lectionei, em inglês, as disciplinas de inglês, educação física, informática a turmas do 1º, 2º e 3º Ciclos. A intervenção educativa decorreu em várias idades. De uma maneira geral, as turmas revelaram-se bastante homogêneas, calmas, organizadas e, como tal, eram turmas produtivas a todos os níveis, nomeadamente nas aprendizagens realizadas. No entanto havia exceções no grupo, haviam dois alunos que eram um pouco lentos em termos de aprendizagem e também com alguma desmotivação por tal, tornava-se necessário um esforço motivacional diário com reforço positivo constante para que eles se motivassem e se tornasse capaz de focalizar a sua atenção. Em termos gerais, havia nas turmas, crianças interessadas, empenhadas, meticolosas, organizadas, educadas, trabalhadoras, com resultados muito bons e excelentes ao nível das aprendizagens, como também existiam alguns elementos que revelavam algumas dificuldades. Muitos alunos eram provenientes de países estrangeiros como Rússia, Inglaterra, Franca, Suécia etc..., o que não prejudicou a aprendizagem visto que alguns alunos dominavam já o Inglês por esse motivo tinham mais facilidade no conhecimento. O nível socioeconómico do agregado familiar, de onde as crianças provêm era bastante elevado visto que o valor mensal das propinas do colégio é alto. Relativamente ao horário a organização do tempo educativo passa por diversos ritmos e atividades diferentes, nomeadamente, atividades individuais e em grupo, tempos com os professores, com os auxiliares, pessoal administrativo, cozinheiras entre outros.

Colegio San José Estepona Horarios 2015/2016 Jornada completa Untis 2016 28/9/2015 15:58 (1)

SJE Esteves Segisnando José

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1 9:30-10:20	024A Educación Plástica	036A Lengua Extranjera	024B Educación Plástica	024A Educación Plástica	036A Lengua Extranjera
2 10:20-11:10	061D061A 061C Lengua Extranjera: D	061D061A 061C Lengua Extranjera: D	036B Lengua Extranjera	061D061A 061C Lengua Extranjera: D	024B Informática
3 11:30-12:20	036B Lengua Extranjera	024A Informática	024B Informática	036B Lengua Extranjera	061D061A 061C Lengua Extranjera: D
4 12:20-13:10	CD Educación Física	036B Lengua Extranjera	061D061A 061C Lengua Extranjera: D	036A Lengua Extranjera	024A Informática
5 13:10-14:00	036A Lengua Extranjera	*036B Cultura y Práctica Digital	*036A Cultura y Práctica Digital	036A Lengua Extranjera	036B Lengua Extranjera
6 14:20-15:10	COMEDOR	COMEDOR	COMEDOR	COMEDOR	COMEDOR
7 15:10-16:00	*061B Educación Física	024B Educación Plástica	036A Lengua Extranjera	036B Lengua Extranjera	*061A Educación Física
8 16:00-16:50			*061A Educación Física	*061B Educación Física	

Colegio San José Este\_1516\_Oct\_04

Quadro 4: Timetable” Horário

O tempo educativo é todo o tempo que a criança passa na Instituição. É, como tal, um fator a ter em conta e não menos importante que os outros, pois a organização do tempo pode ajudar as crianças no seu desenvolvimento, quando este é pensado de forma adequada às necessidades de cada uma. Os horários determinam tempos para a criança dentro e fora da escola, bem como o tempo destinado às aprendizagens formais. Estamos aqui a referir-nos às diferentes áreas curriculares, cuja gestão é da responsabilidade do professor. À criança cabe a tarefa de gerir o tempo destinado aos intervalos, um a meio da manhã e outro a meio da tarde, tal como podemos observar no quadro seguinte.

Importa referir que, no decorrer do curso letivo, não me foi colocado qualquer tipo de impedimento no que toca à gestão do horário, sendo que, após partilha de opiniões acerca do tema com o Diretor de departamento de primária, foi-nos dada autonomia para organizarmos sempre o tempo de forma a tornar possível a implementação de atividades transversais às várias áreas curriculares e, nesse sentido, favorecer uma prática integradora das aprendizagens.

<b>Ano Letivo</b>	<b>Cargos atribuídos</b>
2014/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Professor de Inglês Primária e Secundária.</li> <li>▪ Responsável pela preparação dos alunos aos exames de Cambridge para atribuição de Diploma na Língua Inglesa</li> </ul>
2015/2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Professor de Inglês Primária e Secundária Responsável pela preparação dos alunos aos exames de Cambridge para atribuição de Diploma na Língua Inglesa</li> <li>▪ Professor de Educação Física no Ensino Secundário: Coordenador da viagem final de curso dos alunos do 8º Ano a serra de “Cazorla”. Planeamento das atividades desportivas</li> </ul>

Quadro 5: Cargos atribuídos

Dos vários cargos apresentados no Quadro nº 5 uns revelaram-se de maior importância para a organização escolar do que outros. Neste sentido, considero o desenvolvimento da preparação para os exames de Inglês por parte dos alunos aos exames oficiais de Cambridge para o acesso à certificação da língua estrangeira e que considero de extrema pertinência para a escola em geral. O colégio ultimamente tem vindo a apostar mais na qualificação do Inglês visto que

hoje em dia o mercado laboral exige bastante esta formação. Por este motivo foi criada uma estratégia pedagógica no departamento de idiomas do colégio para ultrapassar esta lacuna de insucesso que os Espanhóis têm a respeito da aprendizagem das línguas estrangeiras. Espanha tem um dos níveis de Inglês mais baixos da Europa, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística de Espanha somente 7% das pessoas com mais de 25 anos tem um nível avançado de Inglês, 16% tem um nível médio e 12% um nível básico. Os restantes, que correspondem a 65%, não se sentem capazes de utilizar o Inglês. Perante esta problemática foram produzidas inúmeras reflexões por parte de várias organizações, as quais fizeram transparecer duas ideias nucleares a serem trabalhadas: a prevenção e as estratégias pedagógicas alternativas. Hoje em dia a Escola públicos e privados já optam por professores bem qualificados na área do Inglês para mudar este paradigma nacional. Outro projeto que criei e que está em vias de ser aprovado foi um intercâmbio de estudantes com um colégio de Inglaterra onde os alunos passariam uma semana em Inglaterra e outra em Espanha de modo a intensificar a imersão da língua e cultura.

## **2. COMPARAÇÃO DO ENSINO INGLÊS E PORTUGUÊS**

Devido ao fato de vivermos num mundo cada vez mais global e também da unificação das políticas de educação como, por exemplo, constatamos com o tratado de Bolonha e outras políticas de educação, alguns autores revelam o interesse por o estudo dos sistemas educativos nacionais, numa perspectiva de história comparada onde alguns autores adquiriram importância ao longo das últimas décadas, como (Moraes & Pacheco, 2004, Birks, 1999). De acordo com políticas nacionais em matéria de educação específica de cada país, é importante analisar de que modo o sistema educativo se encontra estruturado nos seus diversos aspectos e de que maneira se relaciona de forma integrada com processos e práticas de aprendizagem. Constatando que em Portugal as alterações curriculares são constantes e decididas em prol dos critérios económicos e políticas associadas às escolas é congruente compará-las com as mudanças que tem sido introduzidas, nos últimos anos, no sistema educativo Inglês, devido ao fato de que este até ao início da década de 1980, este foi caracterizado pela autonomia e descentralização, e tem sido reestruturado a partir de conceitos que, cada vez mais, são comuns aos diversos países.

O sistema de ensino Inglês, como atualmente se conhece, começou em 1988, quando foi introduzida a nova lei da educação, *Education Reform Act 1988*, que constitui a base do atual

sistema de ensino e que sofreu algumas modificações nos últimos vinte anos, sobretudo devido às mudanças políticas. Com esta lei e as suas posteriores reformas, foram introduzidas mudanças muito importantes no sistema de ensino Inglês, das quais destacamos a implementação do Currículo Nacional, novos métodos para avaliar o progresso do aluno (*Key Stages*), novas medidas destinadas a aumentar a qualidade das escolas, e aumentar a competitividade entre as mesmas, novos sistemas de financiamento que proporcionem mais poder e independência às escolas, e programas de cooperação e entre ajuda entre estas. Constatamos que, em ambos os países, as modificações introduzidas, principalmente a partir de perspectivas ligadas à melhoria do desempenho escolar, são avaliadas através de testes estandardizados. Relativamente ao sistema educativo Inglês, o ensino Primário e Secundário, na nomenclatura empregada, “is a highly centralized national system of education provision. It is also highly market-driven, with a strong emphasis on parental choice and competition between diverse kinds of state schools” (Fitz, 2004, p. 230), existindo diferenças significativas, mas também algumas semelhanças, quando relacionado com o sistema Português, ao nível dos ensinos Básico e Secundário. Uma das primeiras diferenças tem a ver com a idade real dos alunos. Em Inglaterra, estes prosseguem na escolarização sem qualquer retenção desde o primeiro ano da escola primária até ao final da escolaridade obrigatória. Este caso não acontece em Portugal porque a não progressão de ano efetivamente altera a idade real do aluno. Em Espanha é igual Inglaterra o aluno progride e é avaliado de acordo com as suas competências.

Em Inglaterra o aluno progride de ano independentemente de ter atingido ou não a maturidade escolar necessária ao nível seguinte ao contrário de Portugal onde seria impossível encontrar um aluno de 15 anos no 7º ano de escolaridade. Outra diferença pode-se encontrar na estrutura do 1º, 2º e 3º ciclo uma vez que são atribuídos diferentes sentidos aos ensinos Primário/Básico e Secundário. A escola Primária inicia-se aos cinco e termina aos onze anos, correspondendo aos 1º e 2º ciclos do ensino básico português. No entanto, a escolaridade obrigatória cumpre-se até ao *Year 11*, quando os alunos têm, por norma, 16 anos. *O Education and Skills Act 2008* veio a introduzir algumas mudanças nesta área, já que, a partir de 2013, a escolaridade obrigatória passa a terminar aos 17 anos e, a partir de 2015, aos 18. Neste caso, a escolaridade obrigatória terá a duração de 13 anos, não se distanciando da escolaridade de 12 anos, em Portugal, introduzida pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (n.º 1 do art. 8.º), que decretou que todos os alunos matriculados no ano letivo de 2009/2010 em qualquer ano escolar do 1º e 2º ciclos ou no 7º ano de escolaridade estariam abrangidos pela escolaridade obrigatória de 12 anos. O ensino secundário inicia-se no *Year 7*, normalmente aos 11 anos,

podendo terminar em coincidência com o ensino Básico, ou seja, no Year 11, que corresponde aos 16 anos, ou no Year 13, se o aluno pretender atingir o ensino superior. Os Years 12 e 13, ainda habitualmente chamados *Sixth Form*, são os *A-levels*, ou seja, os anos em que os alunos se preparam para a avaliação final que lhes confere acesso ao ensino superior. Num sentido mais amplo, os *A-levels* são comparados aos exames nacionais que são realizados em Portugal. Um aluno que esteja no Year 12 (*Lower Sixth*) tem, normalmente, 17 anos, terminando o Year 13 (*Upper Sixth*) aos 18. Porém, o ensino secundário integra as Secondary schools, sendo que estas podem ou não oferecer o *Sixth Form*. No caso de Portugal, o ensino secundário, corresponde a um ciclo de três anos, com início aos 15/16 e terminus aos 17/18 anos. Relativamente há constituição curricular que caracteriza a organização dos dois sistemas educativos diz respeito ao ano de escolaridade entre os 12 e os 15 anos, sendo considerado em Inglaterra ensino secundário e o ensino básico como o último ano do 2º ciclo e todo o 3º ciclo e ensino secundário em Portugal. Como já foi referido anteriormente o *Education and Skills Act 2008* prolongou a escolaridade obrigatória para os 18 anos, mudança a entrar em vigor em 2013. A idade de acesso ao ensino superior começa aos 18 anos. Quando atingem as classificações necessárias para ingressar no Ensino Superior, através dos *A-levels*, aqueles que estudam em Inglaterra iniciam um *Academic Degree*, que pode assumir vários formatos. De um modo global, a estrutura do ensino superior inglês é aquela em que se baseia o atual sistema educativo português, moldado pelo Processo de Bolonha.

Com efeito, o diploma mais comum corresponde ao Bachelor's Degree, geralmente com duração de três anos. Há também instituições que oferecem um *Integrated Master's Degree*, com a duração de quatro anos, uma vez que ao *Bachelor's Degree* é acrescentado mais um ano de trabalho. Isto acontece, normalmente, em Science e Engineering, sendo os alunos denominados de Undergraduates, uma vez que se trata do primeiro diploma (first degree), o mesmo acontecendo com o *Bachelor's degree*. Há, ainda, algumas universidades que oferecem o chamado *Foundation Degree*, que representa uma solução para aqueles que tem dúvidas sobre o percurso académico a seguir e que lhes permite terminar um *First Degree* (por norma, com duração de um ou dois anos). A partir do momento em que conclui o *First Degree*, um aluno inglês pode aceder a uma pós-graduação, com duas possibilidades: o *Master's Degree*, com a duração de um ano, e o *Doctorate Degree* ou *PHD*, geralmente com a duração de três anos. Esta estrutura organizacional encontra-se em Portugal, sobretudo ao nível da licenciatura (três anos), do mestrado integrado (cinco anos ou 4) e do doutoramento (três anos). No sistema inglês, uma vez cumprido o pré-requisito de conclusão do ensino secundário, as instituições de ensino superior gozam de total autonomia na análise do perfil

dos candidatos, geralmente selecionados a partir de uma entrevista. Destaca-se, também, a inexistência em Portugal de um curso de transição semelhante ao *Foundation degree*, o que permitiria quer uma passagem menos brusca do ensino secundário para o ensino superior, quer uma escolha deliberada quanto aos percursos a seguir. O ensino inglês obrigatório divide-se, assim, em *primary education* e *secondary education*. A primeira divide-se em estádios 1 e 2 e a última em estádios 3 e 4 e *Sixth Form (Years 12 e 13)*.

Inglaterra												
Key Stage 1 (Infant or primary school)		Key Stage 2 (Junior or primary school)				Key Stage 3			Key Stage 4		Sixth Form	
Year 1	Year 2	Year 3	Year 4	Year 5	Year 6	Year 7	Year 8	Year 9	Year 10	Year 11	Year 12	Year 13
5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18
Portugal												
Ensino Básico									Ensino Secundário			
1º ciclo				2º ciclo		3º ciclo						
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano	
6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	

Quadro 6: Estrutura do ensino em Inglaterra e Portugal

Relativamente aos sistemas escolares, os dois países apresentam escolas privadas e escolas públicas. No entanto, há certa diferença nos termos usados em comparação com os termos portugueses. As escolas públicas são chamadas *State schools* e contrastam-se às *Independent schools*, onde os alunos pagam propinas. O termo *Private school* é pouco usado, dando-se preferência ao primeiro ou mesmo a *Public school*, que corresponde, normalmente, a uma escola privada de grandes dimensões. Também existem as *Boarding schools*, onde os alunos estudam e vivem em regime de internato, em relação às quais se usa, de igual modo, o termo *Independent school*. A educação primária, em Inglaterra, pode ser realizada numa *Infant e*

*Junior School*, ou apenas numa *Primary School*, que incluirá os dois estádios. Dos três aos cinco anos, as crianças frequentam ainda o *Foundation Stage*, composto por *Nursery* e *Reception*, correspondendo à educação pré-escolar em Portugal.

No caso do ensino secundário, em Inglaterra, algumas escolas (*Secondary schools*) são *Comprehensive schools*, ou seja, permitem ao aluno iniciar e terminar o ensino secundário, do *Year 7* ao *Year 13*. Outras, contudo, terminam no *Year 11*. A partir daí, apresentam-se várias soluções. O mais comum é os alunos acederem a um *Sixth form college* ou *Further education college*. Este último pode ser apenas um modo de os alunos atingirem o ensino superior, podendo oferecer especialização numa determinada área – tendo atingido, por exemplo, o estatuto de *Technology college* – ou educação de adultos. Pode ter o nome de *Community college* e garantir o *General Certificate of Secondary Education*, assemelhando-se, assim, aos cursos tecnológicos que as escolas secundárias oferecem ou às escolas profissionais portuguesas, e permitir, ainda, o acesso ao ensino superior através dos *A-levels*. A *Sixth Form* requer a especialização do aluno em três a cinco disciplinas.

Há também as chamadas *Specialist schools*, isto é, escolas secundárias com um estatuto diferente, com um currículo nacional e com especialização numa das dez seguintes áreas: arts, business & enterprise, engineering, humanities, languages, mathematics & computing, music, science, sports e technology. Por regra, estas escolas estão em contacto com as escolas locais e mesmo com a comunidade, recebendo fundos especiais do Estado, sempre em função do desenvolvimento da mesma especialização. Como se constata, a variedade do sistema inglês, relativamente à tipologia de escolas, é muito diferente da de Portugal, onde se regista, por um lado, uma distinção entre escolas públicas e privadas, e, por outro, a separação entre escolas regulares (com cursos orientados para o prosseguimento de estudos e cursos tecnológicos) e escolas profissionais, tuteladas tanto pelo Estado quanto pelos municípios e associações. As escolas portuguesas, públicas e privadas, são muito uniformes, embora a tipologia de agrupamento possa indicar diversidade. Há escolas do ensino Básico e escolas do ensino Secundário, acompanhadas de escolas profissionais, frequentadas por alunos somente a partir do 7º ano de escolaridade, mas maioritariamente depois do 9º ano.

Outra diferença considerável no sistema Inglês está ligada às *Grammar schools* e *Comprehensive schools*, com pressupostos diferentes e seleção de alunos em termos de admissão e de protagonismo social. Os alunos podem ingressar numa *Grammar School* escola esta com uma tradição forte e associada ao ensino do latim e do grego com algumas escolas apresentarem uma origem do século XVI. Estas escolas foram consideradas no

passado bastante elitistas e seletivas já que as famílias de classe média e média-alta tendem a optar pelas mesmas. De acordo com Chitty, (2004, p. 72) em junho de 2008 existiam 164 *grammar schools* e o seu fim já havia sido anunciado pelo sistema educativo inglês. Já por seu lado as *Comprehensive schools* não se opõem a qualquer requisito de acesso não existem exigências sendo percebidas como escolas democráticas (Goodson,2001). Situação não acontece em Portugal Continental pelo fato de que não existe espaço nem para a admissibilidade diferenciada de alunos, nem para a diversidade ao nível das disciplinas e dos conteúdos programáticos. No entanto o paradigma em Portugal está a mudar há já algumas escolas a darem lugar à diversidade como é o caso da Escola da Ponte. É uma instituição pública, desde 1976, compreende que o percurso educativo de cada estudante supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e um relacionamento solidário com os outros basicamente a escola radicaliza a ideia de autonomia dos estudantes. A escola não adota um modelo de ciclos, os estudantes de diferentes idades, organizam-se a partir de interesses comuns para desenvolver projetos de pesquisa. Os grupos formam-se e se desfazem de acordo com os temas e a partir das relações afetivas que os estudantes estabelecem entre si.

E, para viabilizar esse e todos os processos de investigação autónoma, os estudantes têm acesso a diferentes lugares de aprendizagem e estudo, como na biblioteca principal espaço da escola, e nos computadores e internet. Da mesma forma, os estudantes gerem esses espaços de forma autónoma e decidem onde e como devem buscar a informação que precisam. Muitas vezes, quando a informação não está na escola, os estudantes são convidados a sair e investigar, em parceria com os seus tutores, outras possibilidades e sua comunidade. Vão às bibliotecas públicas, às casas dos vizinhos, aos parques e praças da cidade em qualquer lugar em que possam encontrar o aprendizado que desejam. Relativamente ao processo individual de cada estudante passa por três núcleos distintos, o de iniciação, consolidação e aprofundamento. Na iniciação, ele é tutorado com maior frequência e passa a aprender as regras de convívio coletivo e os compromissos que assume com os demais e com o seu próprio processo de aprendizagem. Na consolidação, a necessidade de acompanhamento diminui, o estudante assume maior liberdade nos espaços e tempos da escola e passa a gerir de forma autónoma o currículo nacional destinado ao 1º ciclo do ensino básico. No núcleo de aprofundamento, as crianças e adolescentes assumem um comportamento bastante autónomo, participam do gerenciamento das suas atividades e de atividades do coletivo e assumem o estudo do currículo nacional do 2º ciclo.

O Movimento da Escola Moderna alicerçado nas ideias pedagógicas do francês Célestin Freire, e em 2002 era considerado, pelo presidente do referido movimento em Portugal, o

único exemplo acabado dos seus princípios que são uma escola democrática, para todos, em que se dá protagonismo ao aluno. O movimento da Escola Moderna tem por base a pedagogia de Célestin Freinet, um professor francês, que desenvolveu um método natural de aprendizagem, no decurso do seu trabalho como docente do 1.º ciclo, iniciado em 1920. Algumas das técnicas que mais se destacam na sua pedagogia são: a aula-passeio, dada fora da sala de aula, como motivação para os alunos e pondo-os em contato com a realidade, a produção de textos livres, quando e como a criança quer, a partir dos quais se faz a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo o método natural, a imprensa escolar, com entrevistas, pesquisas, vivências, relatos de aulas-passeios e textos livres, a correspondência interescolar; o livro da vida, funcionando como um diário da turma, auto avaliação, e plano de trabalho. Atualmente estas técnicas contam com o apoio das novas tecnologias, como, por exemplo, o vídeo, o computador ou a Internet.

Basicamente o Movimento Escola Moderna pratica uma pedagogia de cooperação educativa, em que alunos e professores negociam atividades e projetos a desenvolver em torno dos conteúdos programáticos, tendo por base os interesses e saberes dos estudantes e o contexto cultural das comunidades. Esta organização cooperativa promove o desenvolvimento moral e cívico, a capacidade de iniciativa, a corresponsabilização dos alunos pela sua aprendizagem e a aprendizagem da democracia.

### 3. EDUCAÇÃO BILÍNGUE

O Bilinguismo é um elemento complexo, como descreve Hamers & Blanc (2001 p.468), "cada nível de análise requer abordagens disciplinares específicas: psicológica a nível individual, sócio-psicológica no nível interpessoal e sociológica a nível intergrupar". Ao analisar o bilingüismo, investigadores como (Mackey 1968) sugere considerar quatro fases: Proficiência, função e uso Alternância de código (*code-switching*) e Interferência. Valdés e Figueroa (1994. p. 97) sugerem que o bilinguismo “seja visto como um *continuum*, e os sujeitos bilíngues sejam colocando em pontos diferentes deste *continuum*, dependendo dos pontos fortes e das características cognitivas das suas línguas. ”

Este novo conceito abriu a discussão sobre a aprendizagem de uma outra língua sobre quando uma criança está preparada para aprender uma língua estrangeira. A aprendizagem ocorre em todas as situações, ou seja, a criança está num contínuo processo de aprendizagem. Quando começar? Quando a criança está preparada para aprender uma língua estrangeira? Essas são

considerações que pretendo fazer ao propor a discussão sobre a importância do ensino da língua inglesa para essa faixa etária. De início, penso que se deve considerar que a criança nessa faixa etária tem como principal característica o desejo de adquirir conhecimento. Esta é a única fase da vida em que o ser humano dispõe de um entusiasmo enorme para aprender e através da sua imensa curiosidade e está sempre motivado a descobrir normalmente atitudes que perduram durante toda vida são desenvolvidas normalmente em idade bastante jovem. Se o professor conseguir estimular o entusiasmo da criança, através de aulas bem planejadas, com conteúdos que venham ao encontro da escola e interesse desta faixa etária, tendo em consideração o desenvolvimento cognitivo e emocional, terá desenvolvido o processo de aprendizagem na sua íntegra, preparando o aluno como ser total.

Além do aspecto cognitivo, quanto mais cedo uma criança for exposta aos sons de uma língua estrangeira, mais possibilidade terá para incorporá-los no seu mecanismo de fala. É neste primeiro estágio da aprendizagem do Inglês que se estabelecem as fundações do aluno, ou seja, a aquisição da língua, através de suas funções e vocábulos bem como o seu aspecto cultural, para mais tarde se formalizar este conhecimento, com um aprofundamento nas estruturas e conceitos da língua. Conclui, durante a minha experiência que o ensino de Inglês para crianças é importante já que, nesta faixa etária, a aprendizagem se faz mais natural e produtiva do que na fase adulta. Deveria dizer que existem dois tipos de bilinguismos, conforme a idade de aquisição das línguas, o bilíngue precoce a criança que, até três anos de idade, aprende a falar duas línguas ao mesmo tempo e o bilíngue tardio que é a criança que tem já aprendida a primeira língua e, depois de quatro anos de idade, começa a estudar uma ou mais de uma língua. A definição de bilinguismo tem sido alvo de várias mudanças, deixando de ser uma forma digamos seletiva e fechada passando a ter um significado mais social e integrante próxima das situações reais do uso das línguas.

Se em 1935 Bloomfield definia bilinguismo como o "controle nativo de duas línguas", Macnamara,(1967 p.57), "aceitava uma competência mínima em pelo menos uma das quatro habilidades de compreensão, fala, leitura e escrita". (Williams e Sniper, 1990), observam o bilíngue como uma pessoa capaz de desenvolver duas habilidades linguísticas na compreensão da mensagem e na produção de uma resposta adequada à situação em ambas as línguas, enquanto (Grosjean, 1985), alerta ao fato de que o bilíngue é mais que a soma de dois monolíngues, pois apresenta características específicas.

Um dado também importante é o fato de o bilinguismo não pode ser misturado com educação bilíngue, porque não é uma vantagem da escola isto é, pode ocorrer numa variedade de

situações sociais, em casa, na vizinhança, na igreja, na escola, no clube, no trabalho, em interações verbais entre pessoas com diferentes níveis de conhecimento sobre a língua, Fillmore,(1998 p.78) alega que “O produto final do processo de aquisição é o conhecimento linguístico – o conhecimento fonológico, lexical, gramatical, pragmático e sócio linguístico que pode permitir que os aprendizes falem e compreendam a nova língua em uma grande variedade de situações sociais e comunicativas. O que é necessário para adquirir esse tipo de conhecimento é exposição às informações lingüísticas na forma de discursos situados produzido por falantes da língua em contextos de interação social que envolvam o aprendiz de uma forma ou outra. ”

Assim o modelo de educação bilíngue e neste caso neste colégio onde trabalho atualmente, é parte de um programa estruturado onde a língua constitui um meio de aprendizagem. Também é possível promover uma educação bilíngue fora de uma escola bilíngue, o que ocorre, por exemplo, em famílias que contratam professores especializados na língua estrangeira ou nativos. Hamers e Blanc (2000, p.189) referem educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Penso que o ponto mais importante a destacar é que na educação bilíngue as línguas não são apenas objeto de estudo, mas também meios pelos quais os conteúdos das outras áreas de conhecimento são aprendidos e assim mesmo posso constatar que as disciplinas que ensino no 1º e 2º ciclo na minha escola atualmente, o conteúdo programático das mesmas é todo em Inglês e são obviamente lecionadas na própria linguagem por alguém que efetivamente domine o idioma em todos os níveis comentados anteriormente. Deste modo a língua também é estudada nos seus aspectos intrínsecos em programas de educação bilíngue para favorecer o seu desenvolvimento e compreensão, mas, sobretudo deve ser meio de instrução para outras áreas como matemática, artes ou ciências por exemplo. No entanto, há programas escolares em que as línguas são ensinadas como uma disciplina, mesmo com uma carga horária ampliada, estes não podem ser caracterizados como educação bilíngue.

Os programas de educação bilíngue variam principalmente em relação ao *status* e aos objetivos de aquisição das línguas, que são sempre relacionados ao contexto social, político e econômico de cada lugar. Ferguson, Houghton e Wells 1977, apud BAKER e JONES, (1998 p. 465) mencionam dez objetivos diferentes para a educação bilíngue:

- “Assimilar indivíduos ou grupos na corrente predominante da sociedade, socializar pessoas para participação completa na comunidade.

- Unificar uma sociedade multilíngue, trazer unidade a um estado diverso multi etnicamente, ou linguisticamente multinacional. ”
- “Possibilitar que as pessoas se comuniquem com o mundo exterior. ”
- “Prover habilidades linguísticas que são negociáveis, auxiliem na empregabilidade e no status. ”
- Preservar identidade étnica e religiosa.
- Reconciliar e mediar comunidades linguisticamente e politicamente diferentes.
- Expandir o uso de uma língua de colonização, socializando uma população inteira a uma existência colonial.
- Fortalecer grupos de elite e preservar sua posição na sociedade.
- Dar status igual na lei a línguas de status desiguais na vida diária.
- Aprofundar a compreensão de língua e cultura. ”

Apesar desta variedade de contextos, há um consenso na literatura de que para ser considerado como educação bilíngue, um programa escolar deve ensinar às crianças as duas línguas e através das mesmas, ou seja, as línguas são ao mesmo tempo objeto de ensino e meio de ensino, o que pretende assegurar desenvolvimento de bilinguismo como é o caso deste colégio onde as aulas são ensinadas em duas línguas o Inglês e Castelhana. Algumas disciplinas são ensinadas em Inglês como as matemáticas, ciências da natureza etc., passando o currículo a ser metade em Inglês e a outra metade em Espanhol conseguindo assim a homologação da própria instituição como centro bilíngue. Baker e Jones consideram que o termo de educação bilíngue passa pelo ensino nas diversas áreas do currículo noutra língua. “Quando o aprendizado de língua deixa de ser um objeto por si mesmo, passando a ser usado para ensinar conteúdos em outras áreas do currículo, então educação bilíngue pode ser o termo apropriado” Baker e Jones, (1998, p .466)

Alguns teóricos buscaram organizar os modelos de educação bilíngue em categorias de análise buscando uma melhor compreensão do bilinguismo na escola. Uma síntese das formas de bilinguismo na educação organizada a partir dos objetivos de cada programa é proposta por (Baker e Jones 1993) que apresenta sinteticamente dez modelos de educação bilíngue. Em alguns países a educação bilíngue é considerada muito importante devido a fato de proporcionar um status social relativamente alto das línguas utilizadas, além do objetivo de manter um bilinguismo com meio de comunicação social.

No *Quebec* Canada, ambas as línguas são utilizadas como meio de instrução (Frances e Inglês), e a duração dos programas é estendida por vários anos escolares no intuito de promover bilinguismo e pais falantes de inglês. Na província franco-falante de *Quebec* pressionou as autoridades educacionais locais a criarem uma escola onde seus filhos pudessem receber instrução em ambas as línguas, ampliando suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Assim teve origem em *St Lambert*, uma comunidade de classe média em *Montreal*, um programa de imersão em duas línguas, inglês e francês. Esta experiência de instrução em duas línguas através dos conteúdos curriculares influenciou diversas outras escolas no Canadá e no mundo, de forma que a educação bilíngue passasse a ser associada a situações de enriquecimento cultural e linguístico e não só a programas de educação compensatória. Como demonstra esta experiência, fatores sociais, históricos, sócio estruturais, culturais, ideológicos e sócio psicológicos são determinantes na educação bilíngue e na construção dos modelos bilíngues. Conforme estes aspectos se organizem em uma determinada região ou país, o contexto de educação bilíngue será diferente. (Hamers e Blanc 2000) enumeram alguns exemplos dessas influências. Fatores sócio históricos e ideológicos estão presentes em programas em que uma língua hegemônica, deixada pelo colonizador, é a forma de instrução obrigatória em ex-colônias, como ocorre na Índia e em países africanos; em países em desenvolvimento que procuram ter acesso à educação como forma de ampliar as oportunidades de emprego e renda, com refugiados políticos obrigados a migrar de seus países e terem seus filhos escolarizados em outra língua e cultura; ou ainda pelo desenvolvimento econômico que impele o uso de uma língua franca. Povos indígenas lutam pelo direito à educação em sua língua materna e na língua majoritária em diversos lugares do mundo. Os movimentos populacionais causados pelas migrações colocam desafios à educação das crianças que não são falantes nativas da língua do novo país, também trabalhadores temporários em empresas multinacionais vivem com suas famílias por alguns anos em um país estrangeiro cuja língua é diferente da sua.

A universalização dos meios de comunicação em massa possibilita maior contato com outras línguas e seu aprendizado. Fishman, apud 1977, Hamers e Blanc, (2000 p. 329) diz “não se deve presumir, porém, que fatores sociais e relações de poder sejam significantes apenas fora da sala de aula. Eles também operam dentro dela, eles frequentemente determinam muito do que é ensinado e para quem, e como é ensinado e por quem, e eles também determinam como todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem interagem uns com os outros.” Embora reconheça a forte influência desses fatores na sala de aula, também acredito que a educação escolar influencia a sociedade, podendo assumir importância fundamental na

superação de preconceitos e na promoção de uma cultura de igualdade. Nesta perspectiva as relações entre escola e sociedade são mais complexas do que pensar que a sociedade determina tudo na escola, assim como seria ingênuo supor que a escola sozinha mudasse a sociedade.

O Programa de educação bilíngue em Espanha (PEB) começou em 1996, após a assinatura do Acordo das Nações Unidas entre o Ministério da Educação e do British Council. Este programa foi inicialmente inspirado na Escola de Madrid British Council, mas logo assumiu a identidade própria como um programa de Educação explicitamente atribuído ao sistema de ensino Público Espanhol que mais tarde veio a ser adoptado também pelo sistema privado. De acordo com algumas das pessoas que participaram no PEB as razões de iniciar este programa Educação Infantil Bilíngue foi a crescente insatisfação dos Padres e professores de espanhol com os resultados do "tradicional" modelo de ensino de línguas estrangeiras no ensino primário, que denominam MLU (Línguas Modernas no ensino primário). Deste modo, este modelo indicava há ONU uma percentagem muito limitada de horas semanais de ensino de línguas estrangeiras. Embora a atitude dos estudantes em relação à MLU foi geralmente positiva, a percentagem de estudantes que tinham desenvolvido um fluído, o uso flexível e preciso de língua estrangeira no final da educação primária era muito limitado (Blondin, 1999),

Deste modo o Estado Espanhol traçou alguns objetivos para desenvolver e aperfeiçoar o bilinguismo estabelecendo as seguintes metas:

- Promover a aquisição e aprender ambas as línguas através de um currículo baseada em conteúdo integrado.
- Para sensibilizar os alunos sobre a diversidade de ambas as culturas.
- Facilitar o intercâmbio de professores e alunos.
- Promover o uso de novas tecnologias para a aprendizagem de línguas estrangeiras.
- Se for caso disso, incentivar a obtenção de certificações dos dois sistemas educação (espanhol e Inglês).

Organização do programa bilíngue num instituto espanhol:

- Mínimo uma hora diária de Inglês
- Tutoria e alguma outra disciplina em inglês
- Grupos flexíveis segundo o nível dos alunos

- Atividades extra escolares em inglês
- Pelo menos um terço do horário letivo tem que ser em Inglês
- Na Secundária as ciências sociais, Geografia, história e ciências da natureza tem que ser ensinadas em Inglês.
- Podem-se estudar todas as disciplinas em inglês com exceção da Matemática, Espanhol e Literatura

#### **4. PRINCIPAIS CARGOS E FUNÇÕES**

##### **4.1. Tutor (Professor Titular de Turma) MIT Colégio**

Para que o processo de ensino – aprendizagem seja organizado, visando a sua orientação nas múltiplas dimensões do desenvolvimento do aluno, é necessário estipular um professor que exerça o papel de liderar todo este processo, de modo a que este e o grupo – turma possam alcançar os objetivos educativos (Brás, 2000). Acho que o papel mais importante que foi desenvolvido ao longo de este ano letivo foi o de mediador e a integração do aluno na vida escolar. O papel de mediador que exerce o professor não é neutro, na medida em que se compromete inteiramente na situação pedagógica com aquilo em que acredita, com aquilo que diz e faz, com aquilo que é. Conforme o tom que adota, o olhar que lança, o gesto que esboça, a sua mensagem adquire um valor específico para o conjunto dos alunos. Segundo (Marcel Postic 1977) uma formação equilibrada esforça-se por conciliar a aprendizagem da ação pedagógica, a reflexão sobre as finalidades e os métodos, a tomada de consciência das condições da relação pedagógica, o conhecimento psicológico e sociológico dos alunos, o aperfeiçoamento pessoal do professor, de forma simultaneamente coordenada e centrada no futuro professor. Muitas vezes houve a necessidade de contatar os pais devidos a situações que se passaram com os alunos na sala de aula, as reuniões que também eram necessárias cada trimestre para informar os pais do progresso dos alunos.

O papel do professor titular de turma deve estar em harmonia com o papel do professor, com o dos pais, para que todos eles, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam sucesso escolar, (Correia 2003). A relação professor/alunos/pais foi muito boa neste ano letivo, pois pareceu-me existir uma interajuda e cooperação bastante visível, resultando uma turma bastante funcional no seu conjunto. Todas as crianças eram estimuladas a participar nas atividades diárias da turma e a todas elas foram dadas as mesmas oportunidades. Foi

necessário um empenhamento da minha parte, procurando resultados ao nível de conhecimentos por parte dos alunos, estabelecendo com a turma uma relação de empatia e respeito mútuo. É de realçar que a “escola tornou-se o local onde o sucesso ou o insucesso é produzido” Lima, (2009 p.59), “sendo na turma que a participação democrática, a educação para a cidadania, emerge e flui” Conceição & Sousa, (2012, p.35). Deste modo pretendi desenvolver as competências sociais para obter os maiores progressos possíveis e uma aprendizagem e desenvolvimento intelectual de sucesso com o envolvimento dos pais em algumas atividades do colégio realizou. Entre algumas responsabilidades como Professor titular de turma também constatei que a maioria dos alunos tinham acompanhamento em casa para a realização das tarefas escolares, salvo algumas exceções que tinham um acompanhamento deficitário em casa pelos encarregados de educação.

Este fato reflete-se nos seus resultados de forma inequívoca, além de anular em parte o trabalho que é efetuado na escola. Mesmo um ensino mais individualizado, com um acompanhamento ainda mais cuidadoso, tentando ser o mais motivador possível, pode não ser suficiente devido às carências de acompanhamento no período pós-escolar. Contudo, após a Avaliação Diagnóstica e a observação diária, conclui que a maior parte dos alunos conseguia acompanhar as metas estipuladas para o terceiro ano de escolaridade nos conhecimentos do Inglês. Ao nível de desempenho da Língua Inglesa a classe melhorou significativamente na aquisição de conhecimentos e quando tinham de processar um raciocínio, já não o faz totalmente em Espanhol, faz um pensamento bilíngue.

#### **4.2. Intercambio Linguístico entre Espanha e Inglaterra**

O objetivo do projeto é criar novos sentidos para a educação escolar no conhecimento de uma nova língua. Criar novos sentidos para a educação passa também por acabar com o isolamento ao quais as escolas estão submetidas entre elas mesmas, entre escola e comunidade e do próprio isolamento que os profissionais dentro da escola sofrem devido à organização interna das unidades. Outra maneira de proporcionar estes sentidos é através da formação proposta quando alunos e professores realizam juntos esta formação e através das atividades culturais. A prática cultural traz ao ambiente escolar aprendizados como: trabalho em grupo, auto-conhecimento, respeito, ética, cidadania, formação da personalidade, consciência crítica, entre outros e por isso estabelece novas relações neste ambiente. A língua Inglesa è atualmente considerada a linguagem global mais importante, tanto para aqueles que a falam como a

primeira língua ou os que a falam como segunda língua, ou seja, como uma língua secundária após a língua materna.

Enquanto que os nativos do idioma os anglofalantes (aqueles que falam a língua oficial do país onde nasceram) não são tantos como outros idiomas como o chinês ou espanhol, o Inglês ganha absolutamente todas as batalhas quando se trata de pessoas que ou dominam ou falam Inglês como segunda língua. Por isso considero, assim como (Mota e Scheyerl 2004), que a aprendizagem de uma língua estrangeira contribui para o sujeito compreender a si mesmo e a sua cultura, entendo que o ensino de outro idioma, em cuja aprendizagem o aluno possa entrar em contato com a cultura do outro, é essencial para que ele possa ver-se e constituir-se como sujeito, reconhecendo, então, a existência da diversidade entre as culturas.

Portanto, de acordo com vivas (2006, p.64), “en el aprendizaje de un idioma extranjero no puede obviarse el conocimiento de las distintas manifestaciones culturales que posee la comunidad de hablantes del mismo” devido ao facto que todas elas demonstram uma identificação grupal. Do mesmo modo que ao mesmo tempo que estabelecemos esta experiência cultural, podemos ter a oportunidade de adquirir novas identidades visto que a troca de experiências e a relação entre indivíduos causa uma vivência comum e deste modo a constituição da personalidade, Silva (2001 p.87), afirma que esta é determinada “pela relação do indivíduo na relação com outros indivíduos, isto é, [...] é na relação entre o EU e o OUTRO que se constrói a identidade do EU”. Desta forma todas as relações que possam ser instituídas por alunos que estão aprender uma Língua Estrangeira e nativos da língua que se pretende aprender, vão ser importantes na formação do aluno. Pois a presença física e a troca constante de informações sobre tópicos que se usam no dia a dia sejam sobre festividades nacionais, cinema ou desporto, ou seja, habito diários vai proporcionar um entorno cultural exclusivo e uma imersão constante no idioma.

Assim, por meio deste projeto se pretende realizar este intercâmbio entre Espanha e Inglaterra, os quais, apesar de quase serem vizinhos, possuem vivências muito distintas. A prática destes intercâmbios consiste na viagem de alunos e professores da área de Inglês onde durante a sua permanência os alunos desempenharam funções diferenciadas. A participação dos alunos de tem por objetivo, além de vivenciar a cultura e a língua deste país, a recolha de dados para o desenvolvimento de trabalhos sobre a consciência histórica ou cultural desse país. Já o professor por sua vez, tem a função de supervisionar os alunos em possíveis acidentes durante a realização dos intercâmbios.

### 4.3. Desenvolvimento do Projeto Linguístico

Neste sentido, o desenvolvimento do Projeto Linguístico proporcionaria na minha opinião o sucesso escolar dos alunos do 2º e 3º ciclo na língua Inglesa obviamente necessitaríamos de consolidar experiências, estabelecer compromissos, conhecer os ritmos de aprendizagem dos alunos no que diz respeito ao Inglês cultivar o trabalho colaborativo e cooperativo, partilhar e refletir. Evidentemente que, como em qualquer projeto, existe sempre algo a melhorar, principalmente na sua fase inicial apesar dessas melhorias serem analisadas e discutidas verificou-se a satisfação em dar início ao projeto por parte do departamento de Inglês. Como mencionei anteriormente é nessa perspectiva que o intercâmbio a realizar entre os dois países é entendido como uma forma de vivenciar a língua, de relacioná-la com os significados sociais que já implica usá-la como veículo de interação social. Assim decidi apresentar este projeto ao colégio pela necessidade de melhorar o idioma e em acordo com o departamento de inglês estipulamos os seguintes:

- Estimular o interesse na aprendizagem de uma língua estrangeira, as crianças sentem que lhes é realmente será útil na sua vida futura.
- Promover a relação entre estudantes de dois países diferentes (Inglaterra e Espanha)
- Melhorar o conhecimento de outra cultura (gastronomia, cultura, geografia, economia,...)
- Criar uma geminação duradoura entre as duas escolas.
- Promover o respeito e tolerância para outros modos de fazer e pensar (costumes, valores e normas.
- Promover valores como a tolerância, respeito e responsabilidade através de coexistência.
- Melhorar a autonomia pessoal e a capacidade de exercício.
- Melhorar a consciência, emocional auto-regulação e auto-estima.
- Melhorar a capacidade de trabalho em equipe.
- Promover boas maneiras e empatia.

Assim o intercambio dividir-se-ia em três fases a primeira seria trocar informações e contatos aos respectivos professores responsáveis pelo projeto também nesta fase se iria decidir datas e o planeamento de algumas reservas. Nesta primeira fase iniciar-se-ia o contato entre os professores de forma a organizar o contato com os alunos via (Skype, webcam, etc., vídeo de apresentação, fotos.), periodicidade, horários e dias da semana para iniciar as atividades.



Jose Esteves &lt;jose.esteves@colegiosanjose.net&gt;

**school exchange trip**

2 mensajes

Jose Esteves <jose.esteves@colegiosanjose.net>  
Para: office@sandroyd.com

18 de mayo de 2016, 10:43

Dear Sir/Madam

I am writing on behalf of San Joses School in Marbella, Malaga, Spain. Our private school is seeking to initiate an exchange visit with a similar institution in the UK. The aims of such an exchange would be primarily to introduce students to a different culture and provide an immersive foreign language programme. Such an exchange would, we believe, be mutually beneficial to both our institutions and provide students with a unique learning experience that would promote enhanced learning of language skills. If successful, we would be keen to develop this into a permanent exchange programme.

San Joses School is based in Estepona and San Pedro de Alcántara (Marbella). It is a privately managed, secular, bilingual education centre that provides education at Infant, Primary, Secondary, and Sixth Form level. It has a strong tradition of promoting academic excellence and nurturing ambitious students, and this is reflected in the School's consistently outstanding examination results. Last year the school had a 100% pass rate in the Spanish University Access. Also more than 400 estudiantes have been assessed in English from A1 to C2 Level on the Common European Framework of Reference for Languages.

Most recently the school has been ranked by the newspaper "El Mundo" as the 36 best school in Spain. It was particularly commended for its "teamwork, interest in culture, curiosity for knowledge, for its analytical and international mindset, for using its own teaching material and promoting the importance of languages - being bilingual in English - and for its use of ICT - acknowledged by Google in the Google for Education project-. It also promotes a musical, artistic and visual education along with sports..."

We believe that your School would be an ideal partner school with which to conduct an exchange. If you would be interested in the possibility of such an exchange then please do not hesitate to contact us via phone or email.

Please find below the school's Website.

Yours Sincerely

Joseph

Secondary Teacher

Figura 7: Email confirmação

Trabalhar a partir da sala de aula para preparar os alunos, proporcionando o conhecimento do outro país (geografia, história, costumes, culinária, folclore), contato inicial e relacionamento contínuo entre professores das duas escolas para facilitar a coordenação e o sucesso do programa, fornecendo informações para os alunos para influenciar aspectos específicos trabalhar para o encontro. A segunda fase seria a visita viagem da escola Inglesa de Segunda-Feira a Sexta apresentação e início das atividades. A última fase seria já a despedida dos grupos, conclusões finais e preparação para a visita ao colégio a Inglaterra. Haveria um ano experimental para ver se haveria algumas melhorias significativas na aprendizagem dos alunos como também se avaliaria aspectos relacionados com a motivação, satisfação e envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos.

## ***Programa Intercâmbio***

### **Dia 1**

Encontro no Colégio

Bem-vindo , almoço de boas-vindas , atividades de aventura

JANTAR

Treking Noturno

### **Día 2**

Encontro com estudantes

Atividades desportivas/ Atividades de Equipa

Jantar

### **Día 3**

Atividades de aventura entre as escolas e professores

Comida

Actividades de equipa

Jantar

Actividades Nocturnas

### **Día 4**

Visita guida à cidade pelos alunos Espanhois

Pick nick

Jantar

Jogos Nocturnos

### **Día 5**

Dia livre para os alunos

Comida pic-nic

Viajem de regresso

**ACTIVIDADES DE AVENTURA** pistas americanas, orientação noturna, ponte chinesa, jogos tradicionais, tiro ao arco, assalto ao castelo, paitball, etc...

**ACTIVIDADES DE EQUIPO**, supervivência e construção de casas, travessa de canoa, vôlei de praia, etc...

**ACTIVIDADES CON ANIMALES**, passeios a cavalo, passeios na floresta, voluntariado no zoo, etc.

## **VISITA AOS MONUMENTOS DA CIDADE**

### **5. FORMAÇÃO CONTÍNUA**

A publicação do regime Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário (1989) e do Estatuto da Carreira Docente (1990) alterou a formação contínua docente em condição obrigatória para a progressão na carreira (Gomes, 2012). Assim, através da implementação da regulamentação da formação contínua, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 249/92, verificou-se um aumento significativo das práticas de formação contínua e de entidades organizadoras. Deste modo, com o objetivo de garantir aos docentes do quadro o acesso à formação contínua, foram criados Centros de Formação de Associações de Professores, e consequentemente, Centros de Formação de Associações de Escolas. A importância atribuída à formação contínua de professores justifica-se, em grande parte, pelas características da sociedade pós-moderna que colocam novas exigências ao «saber», ao «saber fazer» e, sobretudo, ao «saber como fazer» dos profissionais de educação. A formação contínua de professores deverá adquirir um sentido que valorize não só a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de competências e, nesse sentido, que as práticas formativas se articulem com os contextos profissionais dos docentes. A formação contínua deverá ser ajustada à realidade de cada escola e do seu grupo de professores, onde seja possível transformar o trabalho diário dos docentes em atividades formativas, onde essas práticas tenham de ser significativas e pertinentes para os profissionais. A formação contínua em contexto reúne um conjunto de características que potencializa a resolução e promoção do desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento da organização da Escola.

Quando abordamos a formação docente, nomeadamente o plano de formação do docente do 1º CEB, este deve preparar os professores nas suas múltiplas competências, principalmente: no ensino da matemática, do português, do estudo do meio, das tecnologias da informação, entre outras (Lopes, 2014). Deste modo alguns estudos demonstram que a classe docente necessita frequentemente do conhecimento científico de modo a auxiliá-la num ensino mais seguro e eficaz (Lopes, 2014; Spear - Swerling, Brucker & Alfano, 2005; Spear -Swerling, 2009).

Situação semelhante verificou-se durante a minha carreira como docente, onde tenho sentido a necessidade de participar em formações, com o objetivo de repassar e aprender novos conhecimentos e metodologias. No entanto sendo eu um docente contratado, foram poucas as oportunidades que surgiram para participar em formações. No que diz respeito à Inglaterra, a formação é gerida pelos próprios estabelecimentos escolares em parceria com um organismo público que se chama NUT *National Union Of Teachers*, que realiza os cursos de formação de docentes. Em Espanha a oferta é oferecida pela própria escola que contratam empresas de formação para garantir o acesso a esta por parte dos docentes.

Portanto, evidencia-se, a importância e a necessidade de fornecer oportunidades de formação profissional de elevado nível, tanto aos docentes efetivos, como também aos docentes contratados, devendo-se centrar em competências de ensino que possam dar aos docentes a melhor formação, para que estes possam desenvolver nos alunos aprendizagens de qualidade.

Neste sentido, seguidamente pode-se observar com maior detalhe no Quadro nº 7 algumas das formações em que tive a oportunidade de participar ao longo da minha carreira docente. Para além de um MBA em gestão, destacam-se, principalmente, as formações realizadas nos anos letivos de 2011/2012

<b>Ano Letivo</b>	<b>Formações Frequentadas</b>
2006-2007	-Juiz de Natação -Curso de Natação -Curso de juiz de Atletismo -Seminário Canoagem na Escola
2007-2008	- Curso Monitor de Gira Volei- nível 1 - Curso de Nutrição - Formação “A aptidão física em Jovens com Idade Escolar” - IELTS curso de Inglês
2013-2014	- MBA em Gestão Desportiva (Espanha Santiago de Compostela)
2015-2016	- Competências Básicas em Tecnologias da Informação -Formação Interna – Iniciação a Alexia -Mestrado em Ensino da Educação no Pre-Escolar e Ensino do 1º Ciclo (UTAD)

Quadro 7: Principais Formações Frequentadas

Fazendo uma breve análise ao quadro apresentado anteriormente, Quadro nº 7, pode-se verificar que as formações realizadas estão distribuídas entre as áreas disciplinares do 2º Ciclo e da Educação Física. Constata-se também, que os dois mestrados que realizei em diversas áreas um MBA em Gestão Desportiva e o Mestrado em Ensino da Educação no Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, duas opções profissionais que posso desenvolver no mercado laboral.

O Mestrado em Ensino da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo – (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro) vem desta forma proporcionar e melhorar o meu desempenho profissional ao nível científico, pedagógico e metodológico na minha atividade como docente. Por conseguinte, considerarei também de extrema importância e necessidade enriquecer e desenvolver melhorias ao nível da minha formação no 1º CEB, partindo de uma reflexão consciente e crítica da minha atividade profissional. Contudo, e tal como referi anteriormente, foi entre 2006/2008 que tive a oportunidade de participar em ações de formação que se revelaram também de grande importância, principalmente ao nível da Educação Física no 1º CEB. No ano 2016 já trabalhando em Espanha a escola São Jose também adotou estratégias na formação continua com a necessidade de promover alguns cursos para deste modo facultar uma aprendizagem mais efetiva. Neste sentido, considero que esta formação veio dar resposta a algumas das novas situações com que me tenho deparado. Houve aqui a possibilidade de uma atualização e aprofundamento de algumas das metodologias aplicadas no dia-a-dia na sala de aula. Em todas as sessões desta formação, o formador responsável estabelecia uma tarefa a ser realizada em grupo abordando os conteúdos aplicados. Desta forma foi possível pôr em prática alguns dos conteúdos abordados, que posteriormente eram corrigidos pelos formadores onde estes reportavam as principais lacunas com sugestões aplicativas. Assim, antes de serem aplicados os conteúdos das sessões de formação aos alunos, havia um limar de arestas, que era feito com a realização e correção dos trabalhos. Por último, quero salientar que considero de extrema importância que cada docente conheça as suas potencialidades e fragilidades, que seja capaz de refletir criticamente sobre o seu próprio desempenho como professor, e consiga diagnosticar as suas prioridades no domínio da formação, para que possa evoluir profissionalmente e elevar as capacidades intelectuais dos seus alunos.

## 6. PLANIFICAÇÃO ESTARTEGIAS ADOPTADAS

A planificação é uma etapa de elevada importância para que o processo de ensino e de aprendizagem se desenvolva de forma coerente e organizada tudo isto implica planear metas, objetivos e decisões. Alguns autores como Bento (2006, p.57) afirmam que “na planificação são determinados e concretizados os objetivos mais importantes da formação e educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objetivos e matéria, são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico. O planeamento assume-se como o elo decisivo da ligação das exigências programáticas à situação concreta”. O planeamento visa a criação de linhas orientadoras fulcrais para a intervenção pedagógica, estabelecendo objetivos e estratégias para os alcançar através da antecipação e facilitando assim o trabalho do professor diariamente. Para conseguir toda a informação necessária e deste modo planificar as aulas estava à minha disponibilidade no colégio toda a informação sobre os alunos desde as fichas pessoais, informações de colegas professores, reuniões, fichas/testes de diagnóstico e diálogo com os alunos etc., o que foi bastante importante através do procedimento de realização da caracterização inicial de cada aluno, pude recolher informações pertinentes e fundamentais para desta forma elaborar a planificação, atendendo às necessidades e interesses dos alunos".

Portanto para se poder desenvolver um plano anual coerente, devem ser tidos em conta os seguintes fatores:

- Planificar com antecedência as atividades;
- A análise das características do meio onde se insere a escola e da própria escola em si,
- O aprofundamento das matérias;
- A análise das finalidades, dos objetivos, das sugestões metodológicas, da avaliação e dos recursos dos programas homologados;
- A forma como se organiza a disciplina na escola;
- A análise e caracterização da turma após a realização de um inquérito (*assessments*) entregue a todos os alunos das turmas visadas,
- As decisões conceptuais e metodológicas tomadas quer pelo grupo disciplinar (a comentar), quer pelo departamento;
- As decisões conceptuais devem ser relativas à definição de objetivos anuais, duração e número de blocos de aulas para cada matéria e seleção das matérias a lecionar.

- A definição de momentos e procedimentos de avaliação inicial (diagnóstica), formativa e final (sumativa), resultando num processo coerente e articulado entre cada dimensão;

O Plano Anual tem uma grande componente de trabalho coletivo entre todos os departamentos da escola relativamente à programação das atividades escolares deste modo foi necessário uma adaptação aos objetivos de cada departamento.

A elaboração do processo de planeamento foi, na maioria das vezes, realizada com a colaboração dos restantes elementos do núcleo do 1º Ciclo, no sentido de existir uma cooperação e partilha de ideias e estratégias. Fundamentalmente planear é antecipar algo, mas para que isso seja possível, serão necessários procedimentos de recolha de informação sobre os alunos, sobre a escola e sobre a comunidade envolvente como também um conhecimento profundo também das matérias e dos conteúdos, assim como saber o número de aulas e os recursos disponíveis, no intuito do planeamento ser elaborado de forma consciente e adaptada à realidade escolar encontrada.

Como é evidente a planificação de aulas foi uma constante na minha prática docente, relacionando frequentemente o conhecimento científico com as aplicações práticas do quotidiano como refere Delors (2006, p. 10), lembra que a atividade docente “Cabe ao professor transmitir ao aluno, o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial”. Tendo em conta os conteúdos programáticos a lecionar, o professor tem de identificar essas diferenças e selecionar as estratégias de ensino que melhor se adaptem às características dos seus alunos. E esta é uma condição necessária para que os alunos aprendam de forma eficaz.

Procurei articular eficazmente os objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação, tendo sempre presente as características dos alunos a quem me dirigia, adequando as estratégias ao nível etário, maturidade, interesses e suas dificuldades. Quando elegemos uma certa atividade devemos preocupar-nos com o nível dos alunos com o intuito de poderem interatuar com as problemáticas que pode ter a atividade, obrigando a uma articulação entre o novo e o saber já adquirido, conseguindo aprender novos conhecimentos, (Pacheco 1999). Neste sentido todo o trabalho de planificar as atividades eram sempre bem estruturadas para as suas necessidades com uma dinâmica envolvente e divertida, estratégia essa que visava envolver os alunos no processo de ensino e de aprendizagem, passando estes a serem elementos ativos na construção do seu próprio conhecimento.

Por exemplo, alguns autores salientam que é determinante o uso de rotinas, referem a sua importância na situação de ensino e aprendizagem, (Soligo 2012). Neste âmbito, procurei implementar rotinas na dinâmica das aulas, de que é exemplo a "tarefa de fim-de-semana". Os alunos tinham que fazer uma composição, em inglês, que na segunda-feira apresentavam oralmente para toda a turma.

Independentemente das estratégias utilizadas, estas nunca podem ser vistas como inalteráveis, como referem Petrucci e Batiston (2006 p.91.) “ as estratégias apresentadas não são absolutas, nem inalteráveis, são instrumentos de trabalho que podem ser adaptados e/ou combinados pelo professor, de acordo com as características dos alunos que tem a seu cargo.” Vendo este ponto de vista e após um estudo das características dos alunos procurei aplicar as estratégias que mais lhes eram adequadas, alterando-as sempre que achava pertinente. Assim, considero de extrema importância o estruturar e reestruturar as estratégias de ensino sempre que necessário, de modo a poder elevar os resultados do processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Efetivamente o professor necessita de promover a curiosidade, a segurança e a criatividade nos alunos, e foi desta forma que sempre encarei a realidade da minha profissão, pesquisando, analisando e aplicando estratégias que fossem ao encontro do principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno. Concordo com as ideias de (Anastasiou e Alves 2004), no sentido de que o docente deve ter a habilidade necessária para adequar os procedimentos de ensino que melhor se adaptem às características dos alunos. Seguindo esta perspectiva ao longo da minha carreira, procurei sempre adotar estratégias diversificadas, com o objetivo de aumentar o tempo útil por aula, melhorar o desempenho escolar dos alunos e criar um ambiente mais favorável de sucesso sobre a aprendizagem como refere (Barroso, 2013) refere que os professores planificam para se sentirem mais confiantes e seguros perante o grupo de alunos, mas também para desempenharem as suas funções de uma forma consciente e eficaz. Além disso, menciona que lhes permite gerir, com mais eficiência, a sala de aula.

O ato de planear exige uma referência fundamental, a realidade concreta conhecida, que pode ser explicitada, por exemplo, no projeto “Intercambio Linguístico” da escola ou mesmo no planeamento anual. Assim este projeto, além de apresentar dados sobre quem são os alunos, revela também aspectos importantes como, por exemplo, o que funcionou ou não funcionou no ano anterior, como funcionou, quais foram as causas para o sucesso ou fracasso escolar, se os conteúdos foram trabalhados de forma significativa, e se os princípios de gestão democrática e autonomia foram de fato vivenciados no quotidiano escolar. Portanto seja a

planificação de um projeto ou um plano anual, a planificação seja ela qual for está intrinsecamente relacionado ao projeto político-pedagógico da escola e ao plano de ensino do professor, portanto, ela serve para programar a atividade docente onde se encontra ligada à avaliação.

## 7. CONCLUSÃO

A oportunidade de contatar com diversas realidades e programas curriculares de países diferentes, bem como de intervir e trabalhar com turmas heterogêneas e de todas as idades foi muito importante para mim, pois permitiu-me alargar os meus conhecimentos em diferentes domínios, particularmente no estudo e aprendizagem de conteúdos de diversos, aprendendo e aprofundando conceitos novos de diferentes áreas disciplinares, como na procura de diferentes estratégias, atividades e recursos apelativos que captassem a atenção dos alunos, os envolvessem nas tarefas propostas e ajudassem no processo de ensino e de aprendizagem. Claro que também permitiu reconhecer as minhas limitação e formas de as ultrapassar. Foram de facto experiências muito gratificantes que promoveram o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Desta forma, a reflexão sobre este caminho percorrido como professor constituiu-se como um contributo para a construção da profissionalidade docente, como também, da análise, da compreensão e da interiorização do trabalho desenvolvido. Segundo menciona Dewey, citado por Alarcão & Tavares (2003, p. 19), a “formação profissional dos professores deve ter uma componente teórica e uma componente prática”, este mesmo autor assinalava uma componente prática com dois objetivos:

- 1- “Concretizar a componente teórica torná-la mais viva, mais real”
- 2- “Permitir que os professores desenvolvem as ferramentas” necessárias à execução da sua profissão” Dewey, citado por Alarcão & Tavares, (2003, p. 19).

Toda esta experiência permitiu-me alcançar estes objetivos, pois pude aplicar na prática o que tenho aprendido ao longo destes anos toda a experiência em diferentes contextos experimentar diferentes metodologias e desenvolver as minhas capacidades, atitudes e valores em diferentes países. Devo dizer que aprendi muito com todos os educadores e professores com quem contatei, bem como com as crianças de todos os grupos por onde passei, e acredito que fui também capaz de promover algumas aprendizagens, tal como eu aprendi com o que observei, conheci e vivenciei. Desta forma, a reflexão sobre este caminho percorrido como professor constituiu-se como um contributo para a construção da profissionalidade docente, como

também, da análise, da compreensão e da interiorização do trabalho desenvolvido. A revisão de contextos e práticas realizadas ao longo destes nove anos como docente permitiu analisar o que já havia sido realizado até hoje, nas vertentes de professor e formando, tendo sempre como perspectiva a melhoria do sucesso escolar dos meus alunos.

Outro aspeto fundamental que destaco ao longo de toda esta experiência foi o contato com alunos e colegas de dois países diferentes, Inglaterra e Espanha. Contatar com contextos culturais diversos, exercendo diferentes funções docentes que até à data nunca tinha experimentado, constituiu-se como um contributo para o meu crescimento não só pessoal mas também profissional. No entanto nunca deixei de estar inserido numa equipa com quem aprendi muito. Mais uma vez tive oportunidade de compreender o quão é importante estarmos acompanhados por pessoas que nos ajudam, apoiam e nos fazem melhorar constantemente. Se tal não acontecesse, certamente este processo não teria sido vivido da mesma forma. O fato de ter contactado com professores já com muita experiência, foi uma mais-valia para a minha formação e para as aprendizagens que progressivamente fui adquirindo.

Reconheço que o meu desenvolvimento profissional docente continua e não é só do investimento pessoal, mas fundamentalmente, da valiosa experiência que se vai ganhando em interação com os nossos alunos, como também, da formação permanente e interação com colegas de trabalho. Neste sentido, tentei que estivessem presentes os principais pressupostos que evidenciaram ser de maior relevância nas vivências ocorridas neste trajeto como docente. Neste processo verificaram-se algumas dificuldades na recolha de informações complementares e justificativas do trabalho desenvolvido em Inglaterra, o que possibilitaria também, uma exposição mais integral e retrospectiva. Contudo, o presente trabalho, enaltece uma flexibilidade vivenciada e argumentada através de uma fundamentação teórica e, sempre que possível, comprovada documentalmente, enaltecendo a identidade profissional, o conhecimento adquirido, as práticas letivas implementadas e as experiências e dificuldades vividas. De um modo geral a Escola precisam que os professores arquitetem novos sentidos para o exercício da sua função, implementando metodologias de trabalho que se mostrem mais eficazes no processo de ensino e aprendizagem dos nossos alunos, contribuindo para o seu sucesso escolar.

## 8. BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra: Almedina.
- Anastasiou, L. G. C. & Alves, L. P. (2004). *Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade*. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille.
- Bastos, A.M.M.F (2011). *A utilização da tecnologia educativa pelos professores do 1º ciclo do Concelho de Vila Real: os desafios para uma escola informada*
- Barroso, D. D. S. (2013). A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de história e geografia. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade do Porto. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/71580>
- Bento, J. O. (2006). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte, p.57.
- Birks, A. (1999). *Sorting out the mess*. Disponível em ERIC.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen & Unwin.
- Brewster & Gail, *The storytelling handbook: a guide for primary teachers of English*. London: Penguin, 1991
- Conceição, C. & Sousa, Ó. (2012). *Ser professor hoje: o que pensam os professores das suas competências*. Revista Lusófona de educação p, 35.
- Correia, L.D. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Cuban, L. (2001), *Oversold and underused: reforming schools through technology, 1980 2000*, Cambridge, Harvard University Press
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor. Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa.
- DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora

Delors, Jacques (2006) (Org.). *Educação. Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. 10. ed.. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO:.

Downes, P. (2011). *I can't believe what is happening to the English Education System*. Disponível em ERIC. (EJ951420)

Ferraz, O. (1992). *Desenvolvimento do padrão fundamental de movimento correr em crianças: um estudo semilongitudinal*. In: Revista Paulista de Educação Física. 6(1): 26 – 34, Jan/Jun.

Figueroa (1994) *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias* p. 97

Fillmore, (1988). *A Semântica na Linguística Moderna: o Léxico*. Rio de Janeiro, p.78

Freire, A. (2001). *Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Freire, I., Simão, A. M., Caetano, A. P., Ferreira, A., Cardoso A. & Gouveia, S. (2009). *Prevenção da violência entre pares/promoção da convivência nas escolas – um projecto colaborativo*. Interacções, 13, 2, 229-248.

Gabbard, (2000). C.P. *Lifelong Motor Development*. 3. ed. Boston: Allyn and Bacon, pag. 63-68

Grosjean, (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press,.

Hamer & Blanc,(2001) *Bilinguality and Bilingualism*, 2nd ed., Cambridge University Press, 468pp.

Hamers, Josiane F. and Michel H. A. Blanc (2000) *Bilinguality and Bilingualism*.

House, Susan. (1997) *An Introduction to Teaching English to Children*. Richmond..

Isayama, H. F. (1997). *Habilidade motora fundamental: análise comparativa entre situação laboratorial e “natural”*. Campinas: Unicamp. Dissertação, Mestrado em Educação Física.

Isayama, H. F.; Gallardo, J. S. P. (1998). *Desenvolvimento motor: Análise dos estudos brasileiros sobre habilidades motoras fundamentais*. In: Revista da Educação Física/UEM 9(1): 78-82.

Leonard Bloomfield. Allen & Unwin, 1935 - *Language and languages* - 566 pages. 2

Lima, L. (2009). *Em busca da boa escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão p.59.

Li, Y. H. (2003). *Research on information technology and teacher education*. *Journal of Jilin Normal University*. 12(4).

Lopes, J. A. (2014). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: a sofisticada arquitetura de um equívoco*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Loveless A. (2004). *The interaction between primary teachers' perceptions of ICT and their pedagogy*. *Education and Information Technologies*, 8(4), pp. 313-326.

Loughran, J. (2009). *A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino*. In Flores, M. A. e Simão, A. (org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspetivas*. (pp. 39-67) Mangualde: Pegado.

Mackey, William F. (1968). *The Description of Bilingualism'*, in: Fishman, J. (ed.) *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton. Pp.554-584

Macnmara, J. (1997) *The bilingual's linguistics performance*. *Journal of Social Issues*, New York, n.23, p.57-77,

Menestrina, T. C. & Menestrina, (1996). *.E. Auto-realização e qualidade docente*. Porto Alegre: Edições EST,

Moraes, M. C., & Pacheco, J. A. (2004). *Metodologia comparada. Algumas aproximações*. In M. C. Moraes, O. Evangelista, & J. A. Pacheco (Org.), *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 11-25). Porto: Porto Editora.

Mota & Scheyerl, (2004) *Recortes interculturais na sala de Línguas Estrangeiras*. Editora da UFBA,.

Osborne, J. y S. Henessy (2003), *Literature review in science education and the role of ICT: promise, problems and future directions, Report 6, Londres, Nesta Futurelab Series*

Mota, J. (1990). *Intensidade das aulas de Educação Física*. In: Revista Horizonte, (37): pp. 38.

Pacheco, N., (1999), *Relatório da Disciplina de Psicossociologia da Formação de Agentes Educativos*, Concurso para Professora Associada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Petrucci, V. B. C. & Batiston, R. R. (2006), *Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade*. São Paulo: Edições Saraiva, p.91.

Ponte, J. (2006). *Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores*. Revista da Educação, 14(1), 19-36.

PONTE, João Pedro (1994). Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. Revista Educação e Matemática, Lisboa: APM, nº31, pp. 9-12 e 20

Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris: P.U.F

Roldão, M:C. (2009). *Estratégias de Ensino – o saber e o agir do professor*. Porto: Livraria Porto.

Santos, M. (2002) *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, Lisboa, 185p.

Scott, Wendy A e Ytreberg, Lisbeth H. (1997). *Teaching English to Children*. Longman.

Scovel, T. (1988). *A Time to Speak: a Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. New York, NY, Newbury House Publishers

Soligo, Rosaura. (2012) *Dez importantes questões a considerar: variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico*.

Sousa (2008, p.42) *A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino*.

Spear - Swerling, L. (2009). *A Literacy Tutoring Experience for Prospective Special Educators and Struggling Second Graders*. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 5, 431-443.

Spear -Swerling, L., Brucker, P. O., & Alfano, M. P. (2005). *Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience*. *Annals of Dyslexia*, 55, 2, 266-296. 69

Schön D. *Os professores e sua formação*. In: Nóvoa A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote; 1992.

SILVA, M.L.F.S. (2001). Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno. Campinas, Unicamp: FE, p.87.

Susan House (1997) *An Introduction to Teaching English to Children*, Series Editor: Paul Seligson, Richmond Handbooks for Teachers, Richmond Publishing, London,

Vivas, J. 2006. *El enfoque intercultural en la enseñanza ELE y su aplicación en el Aula*. Memoria de Máster, Universidad de Salamanca, p.64.

Williams, James D.; Snipper, Grace (1995) *C. Literacy and bilingualism*. New York: Longman,