



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

PERCURSOS DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE

II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática

Filipe José Marques Cardoso Simões

Orientadora: Professora Doutora: Sílvia Maria Castro Fortes Cardoso

Braga 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**PERCURSOS DE CONSTRUÇÃO E
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática

Filipe José Marques Cardoso Simões

Orientadora: Professora Doutora: Sílvia Maria Castro Fortes Cardoso

Braga 2013

DECLARAÇÃO DE HONRA

Entrega de dissertação ou relatório

Nome _____, número: 23_____.
do II Ciclo de Estudos em _____

_____, declara por sua honra que o trabalho apresentado é de sua exclusiva autoria, é original, e todas as fontes utilizadas estão devidamente citadas e referenciadas, que tem conhecimento das normas e regulamentos em vigor¹ na Faculdade de Ciências Sociais e que tem consciência de que a prática voluntária de plágio, auto-plágio, cópia e permissão de cópia por outros constituem fraude académica.

Braga, ____/____/____

(assinatura)

¹ Artigo 13º do Regulamento de Avaliação

Fraude

1. A fraude em qualquer prova de avaliação implica uma classificação final de zero valores e impedirá o aluno de se apresentar a qualquer forma de avaliação na mesma unidade curricular na mesma época de exames em que a fraude ocorreu.
2. A ocorrência de fraude terá de ser comunicada, pelo docente responsável pela avaliação e respectivo vigilante, à Direcção da Faculdade com especificação das seguintes informações: tipo de prova de avaliação, data, nome e número do aluno em causa e descrição sumária da ocorrência anexando eventuais comprovativos da fraude.
3. A ocorrência destas fraudes será objecto de averbamento no processo do aluno.

O desenvolvimento curricular de alta qualidade, efetivo, depende da capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” especificando que, por atitude de investigação entendia “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática

(Stenhouse, 1975)

Agradecimentos

Este relatório é a prova da conclusão do II ciclo de estudos, uma nova aprendizagem da minha vida e o início de uma nova prestativa sobre a função docente, tenho a agradecer a todos os professores que me acompanharam neste processo e que contribuíram de forma intensiva e eficaz no desenvolvimento das minhas aprendizagens e que em muito contribuíram para o sucesso deste relatório.

Destacar em primeiro lugar o Professor Doutor Francisco Restivo por tudo o que fez por mim, a dedicação e empenho demonstrado na resolução de situações que contribuíram para a minha continuidade neste mestrado e pela forma como conduzia as suas aulas.

Agradecer de igual forma à Professora Doutora Sílvia Cardoso pela sua incrível disponibilidade como orientadora de relatório e pela forma de tranquilizar quando o stress se apoderava do raciocínio.

Agradeço aos meus colegas Bruno Ambrioso, Carlos Tibúrcio e Sandra Leite pelo companheirismo, camaradagem, por sermos fontes de motivação uns dos outros nos momentos mais complicados.

E por último ENALTECER o meu pai que tudo fez para contribuir para uma boa educação e formação sendo sempre um pai presente, que por grande infelicidade da vida já não se encontra entre nós.

A todos um sincero e profundo Obrigado!

Resumo

O presente relatório procura patentear a experiência profissional do docente, ao longo de 5 anos no ensino público, como professor do grupo de informática (550).

Desta forma desenvolveu-se um trabalho identificando as principais funções de um Professor, no âmbito de vários cargos que ocupa numa escola e revendo a sua atuação em sala de aula com os alunos.

O objetivo deste projeto é reavaliar a profissão de “Professor”, que no passar dos tempos, o seu papel foi mudando sem que para isso as escolas contribuíssem para essa mesma mudança.

Com esta reorganização que tarda a acontecer nas escolas, surgem alguns “conflitos” de gerações derivado a inadaptação ou dos agentes de ensino, das suas práticas perante o público-alvo, que encontramos nos dias de hoje, nas escolas portuguesas e no mundo inteiro, paradigma, este, identificado nas sociedades contemporâneas.

A forma do desenvolvimento e argumentação deste relatório foi sempre procurar numa visão construtiva a adoção de uma postura correta em sala de aula perante os nativos digitais, quebrando algumas resistências existentes até então.

Procurar ser um professor do futuro, respondendo às necessidades reais dos alunos e da escola. O docente neste trabalho refere, propondo-se ser um mediador de conhecimento e não o único detentor do mesmo, recorrendo a atividades e tecnologias na aplicação das dos seus conteúdos programáticos, adotando uma prática que procura estimular os alunos para as aprendizagens, interação e motivação dos mesmos.

Procurar uma resposta ativa para o paradigma das resistências das TIC e na mudança da função de docente que há muito deixou de ser uma figura que detinha todo o conhecimento.

Palavras-chave: Planificação, Avaliação, Ensino, Aprendizagem, Profissionalização docente

Índice

INTRODUÇÃO	1
<i>Enquadramento e motivações</i>	2
CAPÍTULO I: DINÂMICAS DE GESTÃO CURRICULAR NA ESCOLA “HOJE”	4
1. O currículo na ação do professor	4
2. Gestão curricular em sala de aula.....	6
3. A planificação	9
4. A avaliação da aprendizagem.....	13
5. Professor: para além das competências docentes, outras funções e papéis.....	19
5.1 O papel de diretor de turma	19
CAPÍTULO II : FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	23
1. Competências profissionais docentes e integração das TIC na Educação	23
2. As resistências dos professores ao uso das novas tecnologias no ensino	27
3. Professor de informática em Portugal	33
CAPÍTULO III: REVISITANDO O PERCURSO PROFISSIONAL DOCENTE.....	35
1. Atividade docente nos últimos cinco anos	35
1.1 Escola Secundária São João da Talha – Primeiro ano	35
1.1.1 Reflexão do docente - Primeiro ano.....	38
1.2 Escola Secundária Alves Redol – Segundo e terceiro ano	40
1.2.1 Reflexão do docente – Segundo e terceiro ano	46
1.3 Escola Secundária José Afonso Loures – Quarto ano	49
1.3.1 Reflexão do docente - Quarto ano.....	54
1.4 CEPRA - Centro de Educação e Reparação Automóvel – Quinto ano	55
1.4.1 Reflexão do docente - Quinto Ano	61
CAPÍTULO IV: AS RESISTÊNCIAS DOS PROFESSORES NO USO DAS TIC COMO FERRAMENTA DE TRABALHO – O CASO DOS QUADROS INTERATIVOS	64
1. Justificação do estudo	64
2. Percurso Metodológico	66
2.1 Problemática de investigação	66
2.2 Amostra	67
2.3 Cronograma	68
2.4 Opções metodológicas.....	68
2.4.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	69

3. Técnicas de análise de dados.....	71
4. Apresentação dos resultados do estudo.....	72
5. Conclusão do estudo	80
CONCLUSÕES	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
ANEXOS	90
Anexo 1	90
Anexo 2	106

INTRODUÇÃO

O presente relatório pretende cumprir o objetivo da apresentação de um trabalho sobre o percurso profissional do docente, tendo como fim a avaliação nas Unidades Curriculares de PESRI e II, mas também funciona como um trabalho de conclusão do II Ciclo do Ensino de Informática. Para corresponder a esse objetivo, fizemos, nas páginas seguintes, uma abordagem do papel do professor, as suas principais funções numa escola e a tudo o que lhe está inerente, tendo em atenção a prática profissional, sua relação com a teoria educativa necessária ao desempenho docente e com a edificação da componente investigativa do mesmo.

Neste relatório, pretendemos explicar toda a nossa atividade de ensino e formação, e caracterizar o papel da escola como espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional, como também a nossa estrutura na forma de como ensinar, integrando uma reflexão sobre a experiência profissional e também da mudança que tivemos na prática enquanto docente, ao longo dos 5 anos letivos, procurando referir a experiência adquirida enquanto professor, como também a aprendizagem que se tornou enriquecedora pelas diversas escolas por que passamos, bem como os diversos tipos de alunos muitos destes de culturas diferentes e formas de estar diferente.

Neste percurso, e porque se trata do Mestrado em Ensino de Informática, envolvemos uma componente de investigação, neste relatório, sobre a problemática das resistências dos professores no uso das TIC como ferramenta de trabalho, a qual é uma temática importantíssima na “Era digital”.

Enquadramento e motivações

Após um longo ano de desemprego na área da banca seguros, através de conversas entre amigos, nasce a ideia da possibilidade de lecionar nas escolas do ensino público, ainda, antes de termos terminado a Licenciatura em Engenharia Multimédia (informática), em regime de trabalhador estudante (noturno). Neste sentido, foram várias as interrogações pois nunca tínhamos equacionado autonomamente tal possibilidade. Ao refletir sobre a ideia participamos, então, no concurso nacional de professores no decorrer do ano letivo 2006/2007.

Passaram-se longos meses até que, no mês de outubro, fomos colocados na 3^ocíclica do concurso numa escola a 3 quilómetros de casa. Foi, a partir daí, o primeiro contato com o ensino público e com todos os agentes participantes da comunidade escolar. Desde então, a vida tem-nos conduzindo nesta atividade profissional que é enriquecedora, por ter despertado a nossa vontade de ensinar e sobretudo a de aprender.

Ao longo destes 5 anos, realçamos mudanças significativas no desempenho profissional, de ano para ano, procurando sempre reunir competências diversas para encontrar a forma mais adequada de proporcionar o conhecimento em função das necessidades dos alunos. No decorrer deste tempo, foi evidente que seria esta a profissão escolhida e, neste sentido, adquirir formação adequada nesta área, era fundamental. Perante todo este percurso, decidimos inscrever-nos no Mestrado em Ensino de Informática, para aprofundar os conhecimentos pedagógicos que complementasse os conhecimentos científicos de Engenharia da Licenciatura concluída em 2007, mas também por ser uma habilitação de carácter obrigatório na participação dos concursos nacionais.

É na continuidade que, neste momento, encontramos-nos a finalizar este relatório que representa o fim deste ciclo de vida e o início de outros desafios.

Este trabalho estrutura-se em 5 seções. Primeiramente a seção onde se tem acesso à “introdução” do nosso percurso ao longo da sua carreira profissional, como também o enquadramento e as motivações que nos levaram a optar por esta profissão.

Na continuidade, apresentamos o capítulo 1: formação e desenvolvimento profissional docente, que clarifica a função do professor e a introdução das tecnologias na nossa prática de ensino e formação, como também o tipo de habilitações que possuem os professores de informática.

Segue-se o capítulo 2: dinâmicas de gestão curricular na escola, hoje, que refere-se à organização da gestão escolar, referindo os instrumentos essenciais para a prática letiva no exercício da função docente, um entendimento sobre gestão da escola na percepção do currículo, o currículo em sala de aula, a importância da planificação e a avaliação como um método de análise das aprendizagens. Encontra-se, ainda, o papel do diretor de turma clarificando a sua função enquanto gestor pedagógico, já que exercemos esse papel.

Passamos ao quarto ponto, onde se encontra o capítulo 3: revisitando o percurso profissional docente, onde fazemos uma caracterização das escolas por onde exercemos a atividade docente, a que se junta uma reflexão sobre o nosso percurso enquanto agente de educação e formação, de forma construtiva e progressiva.

Por último, apresentamos a investigação realizada em atenção a esta dimensão da nossa formação e em cumprimento do regulamento do curso, no capítulo 4: as resistências dos professores do ensino público ao uso das TIC no ensino - o caso dos quadros interativos, onde procurámos identificar as motivações na utilização das tecnologias, analisando mais em profundidade o uso dos quadros interativos.

A esta estrutura juntamos uma conclusão.

CAPÍTULO I: DINÂMICAS DE GESTÃO CURRICULAR NA ESCOLA “HOJE”

Neste ponto, pretendemos salientar a importância da gestão do currículo, segundo o “capital cultural” da escola, para perceber de que forma podemos adaptar o currículo na mesma, sabendo que cada uma delas tem características diferentes e ambas lidam com uma única proposta curricular; bem como analisar a importância do currículo para a formação de cidadãos para uma sociedade em constante mudança. Naturalmente, em todas as práticas educativas escolares estão presentes determinados modos de concretizar opções de gestão curricular (Roldão, 1999).

1. O currículo na ação do professor

O currículo é um instrumento devidamente planeado para uma boa prática pedagógica, na qual serve como guião na determinação de objetivos ou metas curriculares a realizar na escola, curso ou disciplina. O currículo deve ser essencialmente técnico para que seja orientador das aprendizagens que os professores deverão aplicar.

Existem várias definições de currículo em função das perspetivas de diferentes autores e contextos ou referências em que foram produzidos. Neste trabalho, interessamos o conceito de currículo nacional. Este deve ser entendido como sendo um

“conjunto de experiências educativas vivenciadas pelos alunos em contexto escolar, tornando-se na expressão dessa realidade, sendo, por isso, uma construção sociocultural, pois permite que sejam contempladas as situações de diversidade, quer sejam elas socioeconómicas, culturais, físicas, quer sejam elas psicológicas ou de género” (Cardoso, 2007, p. 57).

Assim, é

“uma aposta em conteúdos e processos de formação explícitos e ocultos, formais e informais envolvendo o sujeito nas decisões de que resultam a construção dos seus eus pessoal, social e profissional potenciado por princípios éticos universais. Nesta perspetiva, alunos e professores são entidades culturais indutoras da mudança na recontextualização curricular, permitindo-se a sua influência decisiva a definição das políticas educativas e curriculares (Cardoso, 2007, p. 60).

Através do currículo é disponibilizada informação de como devemos avaliar as aprendizagens, e em que situações e moldes deverão ser aplicadas. Não basta o docente referir o facto de ter lecionado numa escola com diversos problemas sociais, pois o currículo tem que ser devidamente planeado para um ensino eficaz, e muitas vezes tem que ser adaptado à realidade da escola e aos contextos sociais que a rodeiam. Neste tipo

de escola existem normalmente grandes percentagens de insucesso escolar, e neste sentido é preciso a realização de uma planificação que coincida com as aprendizagens, e que contribua para a construção do saber adaptado ao currículo. Bowles e Gintis (1976) *cit. in* (Cerezer, 2007) dão ênfase à aprendizagem por meio da vivência e das relações sociais na escola, que irão repercutir a formação de atitudes necessárias ao mercado de trabalho.

Bourdieu e Passeron (1971) *cit in* (Cerezer, 2007) desenvolveram o conceito de “reprodução” e “capital cultural”, onde a cultura dominante incorpora e internaliza determinados valores através do currículo escolar. Um currículo é a construção de um instrumento orientador, é um elemento que segue as ideologias de uma determinada cultura e sociedade, no qual é refletido o processo sociocultural, procurando respostas às suas necessidades e é essencialmente organizado para uma estrutura de gestão escolar.

Atualmente fala-se na “construção do saber” e a importância que tem no desenvolvimento das competências dos alunos, mas que até ao momento pouco se verifica. Muitos professores preocupam-se, ainda, em cumprir todo o programa de uma disciplina, esquecendo muitas vezes a forma como deve chegar esta informação aos alunos que apenas se limitam em estudar um programa do princípio ao fim sem, na maior parte das vezes, compreenderem o que lhes é transmitido. Decorar determinada matéria não é sinónimo que o aluno a compreenda. Daí neste momento assistirmos a um desfasamento entre preparar para a sociedade ativa e a atividade profissional propriamente dita.

A maioria das empresas rege-se pelo ano de experiência mais do que propriamente a formação adquirida pela falta de prática que a própria educação proporciona. Este paradigma deve-se em grande parte aos docentes por não quererem sair da sua zona de conforto e readaptar os seus métodos e conteúdos de “professar”. Este problema verifica-se também no grupo de informática no qual os docentes se recusam a lecionar aulas práticas por falta de competência nas matérias, o que contribui em grande escala para a desmotivação e conseqüente abandono destes cursos e da escola. Importa também referir que as infraestruturas que as escolas oferecem, muitas vezes, também são um fator importante nestas aulas práticas, impossibilitando de exercer a função do docente.

Neste sentido, na nossa ação tentámos promover o desenvolvimento de competências no processo de ensino e aprendizagem, defendendo que não basta saber (ter conhecimentos adquiridos), e sendo essencial saber fazer (colocar os conhecimentos

em prática) de modo a formar cidadãos autónomos e ativos numa sociedade em constante mudança e porque, da nossa perspetiva, apesar de hoje se estar a trabalhar com vista a meta curriculares, estas parecem significar objetivos terminais a serem atingidos, sendo para isso necessárias competências e capacidades específicas e transversais.

2. Gestão curricular em sala de aula

O estabelecer de uma boa relação pedagógica entre professor e aluno é o principal fator para uma boa prática letiva dentro da sala de aula, pois esta promove e estimula as aprendizagens no desenvolvimento da disciplina, conseguindo um ambiente harmonioso para o desenvolvimento das competências dos alunos. Neste sentido, estruturamos a nossa atuação para que o objetivo final seja atingível, o de ensinar, adaptar, avaliar e planificar.

Em Portugal, a perceção atual de currículo e de gestão curricular reivindicam que o professor não seja apenas um cumpridor de currículos anteriormente definidos ao milímetro, mas um decisor e um gestor em situação real. Hoje, é exigido ao professor recontextualizar o currículo, fortificando-o e reconstruindo-o com os seus colegas, alunos, em relação aos princípios e objetivos nacionais e transnacionais (Alarcão, 2000). É exigido aos professores, mas simultaneamente, confia-se-lhe essa tarefa, acreditando que têm capacidade de a executar.

No entanto, é muito importante na atividade profissional docente a capacidade de analisar os diferentes tipos de alunos com necessidades diferentes, tendo uma conceção da realidade da turma e desta forma readaptar o seu modo de ensinar. Para que tudo isto ocorra é preciso analisar o currículo da escola e das diversas disciplinas para o docente perceber de que maneira pode trabalhar, exercendo a sua atividade de forma a chegar a todos os alunos (Alarcão, 2000). Deste modo, é deveras relevante perceber que tipo de materiais pode utilizar, seja com recurso às TIC ou ainda outras ferramentas que promovam a atenção e empenho dos alunos.

É de igual forma importante que o professor seja capaz de analisar os seus recursos, sejam eles o plano de aula, métodos e instrumentos de forma crítica para poderem refletir, aperfeiçoar e atualizar estes instrumentos. O modo de agir no exercício da sua profissão visa readaptar estes métodos para que o professor possa ter uma visão de evolução positiva na sua prática letiva. A atividade destes agentes tem um papel de

relevo nas aprendizagens dos alunos, seja ela na respetiva formação mas também na formação pessoal. Ou seja, prepara cidadãos para uma sociedade em constante mudança, pois o professor não é só um agente que medeia conhecimento mas também que forma pessoas de maneira a saberem estar na sociedade.

A preocupação pela qualidade do ensino e da aprendizagem, aliada ao reconhecimento de que as inovações não se fazem por decreto, exige dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação (Perrenoud, 1993). Porém, ao mesmo tempo, esta atitude e a investigação contribuíram para o desenvolvimento profissional dos professores e, com isso, desenvolvimento institucional das escolas em que estes se encontram.

O papel do professor não é, de todo, uma imagem que devemos idealizar na procura de fazer ou de agir de igual forma. Estes agentes também cometem erros no modo de agir, atuar e interagir nas diferentes áreas a que se encontram expostos. Particularmente na escola e em particular na sala de aula, desde o cumprimento do currículo na escola onde exerce a sua atividade até à maneira de “professar” dentro da sala de aula. Durante este processo, cabe ao docente ter a capacidade de permanecer num estado de reflexão de forma a investigar novas estratégias e alterar o seu estado de atuação procurando sempre fazer mais e melhor (Roldão, 1999).

O professor não é um algo implícito que devemos adquirir ou procurar ser aquela imagem pré-definida, mas sim, é uma postura que deve procurar evoluir e reaplicar novas estratégias que consiga dessa forma desempenhar a sua atividade de forma transversal nas sociedades contemporâneas. Não há um exemplo a seguir na forma como encaramos um currículo na escola ou da disciplina que lecionamos ou das atitudes a aplicar, está na consciência de cada agente agir de forma eficaz considerando sempre os tipos de alunos a que se destinam e o meio envolvente da escola.

Conforme refere Roldão,

“existe uma crescente necessidade de autonomia da escola, reforço do papel profissional dos professores, direito de todos a uma melhor educação, pressão para a qualidade numa sociedade do conhecimento que é seguramente a do futuro e já largamente a do presente” (Roldão, 1999, p. 7).

Em Portugal, assiste-se a uma crescente inclusão de outros povos com outras culturas que procuram a sua integração na nossa sociedade, denominada de multiculturalismo. Estas pessoas procuram integrar-se de forma estratégica, seja pela

localização geográfica (cidade ou país) através das próprias comunidades ou por forma de convivência. Procuram essencialmente identidades iguais que respeitem a sua própria cultura de modo a não serem excluídos das sociedades que muitas vezes lhes colocam de forma discriminatória “rótulos”, desvalorizando as suas próprias culturas. Tendo em conta o que observamos em Portugal, para os estrangeiros mais predominantes (brasileiros, chineses, indianos e povos do leste da europa) é de extrema importância o respeito pelos diferentes hábitos e doutrinas de cada cultura. Somente desta forma sucederá uma melhor adaptação e inclusão na sociedade, que acaba sempre por ser enriquecedora na forma como interagem com a nossa cultura.

Desta forma a escola, através do professor no exercício das suas funções de educador e formador tem um papel fundamental na inclusão das comunidades, avaliando juntamente com o seu currículo novas estratégias que deverão ser adequadas de acordo com a sua localização geográfica (Roldão, 1999). Importante também não esquecer o tipo de alunos e os profissionais de ensino capazes de encararem os paradigmas da multiculturalidade, delinquência, hiperatividade ou até mesmo com outros problemas do foro psicológico, como um desafio. Desafio este que visa realizarem um trabalho enriquecedor de forma a integrarem estes novos públicos-alvo.

O currículo escolar tem um papel fundamental na atuação destes agentes educativos. Conforme pode-se verificar no currículo nacional do ensino básico, “as competências essenciais do presente documento devem ser entendidas à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização (...) aplicável a todos os domínios, convirá destacar os problemas que decorrem no número crescente de crianças e jovens que frequentam as nossas escolas e cuja língua materna não é o português” (CNEB, 2001, p. 2).

A escola é um espaço de formação que procura formar pessoas para a sociedade, no entanto, nem sempre as estratégias adotadas fazem face aos problemas que encontramos nas escolas. Sejam esses problemas de comportamento (fenómenos de bullying, indisciplina) ou de insucesso escolar, muitas vezes as estratégias de resolução são aplicadas em contextos sociais diferentes devido à evolução dos tempos e da tecnologia. O que resulta no nascimento de novos fenómenos a que a escola procura respostas de forma ineficaz. Neste sentido, todos os agentes envolvidos na educação da população ativa de “amanhã” devem procurar adaptar os currículos às situações atuais e reais.

Na planificação realizada ao longo dos anos de exercício profissional, assumimos que o professor deve ter sempre o cuidado de promover ajustes no sentido da aproximação do currículo às necessidades reais dos alunos.

3. A planificação

A planificação apresenta-se como um conceito não unidirecional, isto é, a planificação é um processo cíclico de sucessão de tentativas e erros. O processo de planificação subdivide-se em três tipos de planos: longo (ano letivo), médio (período/semestre) e curto prazo (aula) (Alvarenga, 2011).

O plano a longo prazo visa definir, no início do ano letivo, todos os aspetos relacionados com o ensino e a aprendizagem para que o professor possa ter uma visão ampla acerca de todas as atividades que irão decorrer ao longo do ano letivo. O objetivo principal é demarcar as grandes temáticas da aprendizagem, como uma espécie de leitura dos programas, para evitar que cada professor faça atividades totalmente diferentes dos seus colegas (Alvarenga, 2011).

Uma vez que os componentes de cada plano variam conforme o seu grau de amplitude (longo, médio ou curto prazo) no plano a médio prazo os objetivos são: a explicação dos objetivos gerais que constam no plano a longo prazo; a pormenorização de conteúdos de acordo com o tema organizador; a identificação dos pré-requisitos para realizar a aprendizagem; a distribuição dos conteúdos por aulas; a definição de estratégias mais pormenorizadas e mais adequadas ao contexto; a identificação e listagem dos materiais a utilizar; e as previsões de avaliação formativa e sumativa (Alvarenga, 2011).

Relativamente ao plano a curto prazo, implica um certo tipo de linguagem como por exemplo o uso de grelhas, para definir o roteiro de um plano de aula; identificação do tema da unidade; definição do sumário; identificação da motivação; seleção e organização de conteúdos; organização dos procedimentos; seleção de recursos e dos elementos de avaliação; atividades de feedback e remediação (Alvarenga, 2011).

Para que a funcionalidade destes planos seja assegurada, estes devem conter os dados da situação pedagógica; os objetivos (gerais, específicos, comportamentais); os conteúdos; estratégias de trabalho, avaliação, gestão do tempo/espço, e estratégias de recursos/materiais. A principal função da planificação é transformar e modificar o currículo de forma a adequá-lo às características particulares de cada situação de ensino.

Nos momentos em que planejamos, de um modo geral, convertemos uma ideia ou um propósito num curso de ação, ou em vários cursos de ação, onde projetamos de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas. A partir do momento que tem um plano, passam a acreditar num projeto que seja capaz de representar as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir (Zabalza, 1994).

Os investigadores Clark e Petersons (s.d) *cit. in*, Zabalza, (1994) apresentam duas formas diferentes de abordar a planificação efetuada pelos docentes: uma conceção cognitiva, onde a planificação é uma atividade mental interna do professor; e a segunda conceção mais externa, refere-se às decisões concretas que o professor vai tomando aquando do desenvolvimento da planificação. Na primeira perspetiva, as atenções encontra-se no pensamento do professor, no modo como este processa a informação para a planificação; na segunda perspetiva, o foco centra-se na sucessão de condutas, nos passos que se praticam para executar a planificação. Por outra parte, independentemente do modelo de análise escolhido, as duas ações que integram pensamentos e condutas, estão presentes em qualquer processo de planificação didática (Zabalza, 1994).

Clark e Yinger (s.d) *cit. in*, Zabalza, (1994) apresentam como justificação para a planificação que os professores exercem: satisfazer as suas próprias necessidades pessoais, como reduzir a ansiedade e as incertezas, e definir uma orientação que lhes desse confiança; possuir mais determinação para os objetivos a alcançar no processo de instrução: os conteúdos que deveriam ser aprendidos para saber que materiais deveriam ser preparados; definir estratégias de atuação durante o processo de instrução: organizar os alunos, iniciar as atividades, referências para a avaliação (Zabalza, 1994).

No ensino, a planificação não é apenas uma necessidade mas essencialmente é uma “imposição” a todo o educador. A planificação no seu sentido mais abrangente, é vital para o ensino e interage com todas as funções executivas de professor. Aquando da planificação o professor tem de estar bem consciente dos seus pontos positivos e das suas limitações como pessoa e como profissional, a fim de poder tirar o maior partido possível da planificação. De realçar, que os professores vão ganhando eficácia à medida que vão acumulando e enriquecendo experiências de planificação no ensino, uma vez que, a planificação é uma parte muito relevante e decisiva para a eficácia e sucesso do processo ensino/aprendizagem.

Acreditamos que a planificação é importante para que o professor tenha um fio condutor das suas aulas. Desta forma, a planificação não precisa ser rígida, pelo

contrário, deverá ser uma previsão do que se pretende executar, tendo em conta as atividades, material de apoio e essencialmente o contributo dos alunos. A planificação deve privilegiar as relações pessoais entre todos os membros da turma, fundamentalmente fazendo com que todos se sintam como parte integrante no processo educativo (Alvarenga, 2011).

Ao realizar a planificação procurámos dar respostas adiantadas para as carências educativas dos alunos tendo em conta a sua diversidade, pois assim, tornamo-nos mais apto a gerir a diversidade na sala de aula. Os professores experientes relativamente aos professores principiantes possuem abordagens e necessidades de planificação diferentes, pois os experientes encontram-se mais preocupados em definir estruturas para orientar as atividades da aula e planificam antecipadamente as adaptações necessárias, à medida que as aulas decorrem.

De um modo geral, os principiantes necessitam de planificações mais pormenorizadas, dedicando a sua planificação às instruções verbais e também respondem mais frequentemente aos interesses dos alunos. No momento em que elabora a planificação da aula, o professor, deve ter em consideração questões fundamentais: conhecer a sua personalidade como professor, conhecer seus alunos (características psicossociais e cognitivas), conhecer a metodologia mais adequada às características das disciplinas e conhecer o contexto social de seus alunos (Alvarenga, 2011).

A planificação passa também pela adaptação do currículo a um determinado ritmo determinado por cada professor, deste modo, planificar é determinar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o tempo que se deve dedicar a cada conteúdo. Existem dois modelos de planificação: o modelo racional-linear e o modelo não-linear. Relativamente ao primeiro modelo (racional-linear) defende uma perspetiva centrada primeiramente nas metas e nos objetivos, e posteriormente nos modos de ação e atividades específicas.

Os objetivos de ensino/aprendizagem são cuidadosamente especificados e expostos em termos comportamentais; as ações e estratégias de ensino/aprendizagem são concebidas para promoverem os objetivos prescritos; e os resultados são medidos cuidadosamente, particularmente em relação ao rendimento escolar dos alunos. O segundo modelo (não-linear) é utilizado por professores experientes, inicia-se pelas ações, que produzem resultados, e em função destes, são definidas metas de ensino/aprendizagem (Alvarenga, 2011).

O processo de planificação auxilia quer os alunos quer os professores a tornarem-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de ensino/aprendizagem que é necessário cumprir. As planificações e tomadas de decisão efetuadas por professores experientes são atividades mentais não-observáveis. E mesmo quando estes produzem planificações escritas, apenas uma pequena parte da planificação que ocorre na mente do professor é representada. Existem três fases de planificação por parte do professor: fase prévia à instrução, fase interativa e fase posterior à instrução.

Na primeira fase os conteúdos podem ser escolhidos após análise dos conhecimentos dos alunos e compreensão do tema por parte do professor. Na segunda fase a planificação e a tomada de decisão pode ser efetuada durante a própria instrução. Por último, na terceira fase decide-se o tipo de teste a ministrar, os critérios de correção dos mesmos e a atribuição das classificações aos alunos devem ser levadas a cabo após cuidada reflexão (Pacheco, 2001).

Os professores planificam tendo em vista diferentes ciclos de planificação ou períodos temporais, que podem ir desde o minuto ou hora até à semana, mês ou ano. Existem inúmeros instrumentos que auxiliam a planificação, dos quais, os professores deveriam tirar o máximo partido para planificarem aulas cada vez mais ricas e motivadoras para os seus alunos.

Existem instrumentos que auxiliam a planificação, apesar de não existir um consenso em relação à sua utilização, são materiais didáticos que sugerem estruturas de programação, em vez de ser o professor a criar a partir dos seus próprios conhecimentos. Estes auxiliares podem ser: livros de texto, materiais, guias curriculares, revistas e experiências (casos escutados e/ou lidos).

Quando se questiona “para quem” se planifica, concluímos, com base em Braga *et al.* (2004) que as planificações são para: alunos, para que possam saber o que estão a realizar e porquê; professor, pois é uma forma de organizar o seu trabalho, refletir sobre os conteúdos, métodos, materiais, expectativas e competências a desenvolver nos alunos; escola, pois torna possível um trabalho consciente de todos os docentes e permite a coordenação interdisciplinar; pais, para entenderem porque é que os seus progenitores estudam determinadas temáticas e deste modo, poderem acompanhá-los melhor e participar mais conscientemente na vida escolar; sociedade, porque atualmente, cada vez mais se fala em autonomia das escolas e em participação ativa da comunidade.

A temática planificação é um conceito que não reúne consenso na comunidade dos profissionais de educação, pois cada professor tem um estilo próprio, e um modo diferente de encarar o processo de ensino/aprendizagem. Tal facto, reflete-se na forma como cada professor planifica, pois pretende-se que a planificação seja um meio, e não um fim.

Pode-se concluir que a planificação é uma linha orientadora da ação, contudo, não deve ser diretivo, na medida em que o professor não se deve limitar unicamente ao que planeou. De realçar, que durante a planificação o professor deve ter sempre em mente os seus alunos, pois, só assim, faz sentido alterar o percurso planeado continuando a ser “válida” a planificação anterior como fio orientador (Braga, et al, 2004).

É necessário constantemente avaliar e modificar os planos, caso se revele imprescindível e uma mais-valia para o processo de aprendizagem por parte dos alunos. Não se pode considerar um modelo mais correto do que outro, pois cada caso é um caso, e pode fazer mais sentido usar simultaneamente mais do que um tipo de planificação.

Segundo Braga, *et al* (2004,p.33), “a escola deverá formar indivíduos que, como cidadãos, associem autonomia e solidariedade, dominem simultaneamente conhecimentos estruturantes e específicos, mantenham a disposição para atualizarem o seu saber, se situem em posição de reflexão crítica e se manifestem tolerantes e capazes de diálogo.”

4. A avaliação da aprendizagem

Muitos professores possuem uma postura conservadora relativamente à avaliação, que se tem revelado um processo com características reprodutivistas, isto é, muito mais forte do que qualquer influência teórica é a prática vivida pelo professor enquanto estudante, que por sua vez passa a ser o modelo seguido quando professor.

Tal fenómeno provoca frequentemente, a reprodução de práticas avaliativas ora permissivas (raramente reprovam estudantes), ora reprovativas (abusivos índices de reprovação). Muitos professores nem sequer estão conscientes da reprodução de um modelo, agindo sem se questionarem, sem refletirem, em relação ao significado da avaliação na escola. Deste modo, importa refletir sobre as origens deste descrédito e sobre as consequências de tal postura nas relações entre professor e aluno e todas as estruturas do ensino.

Concebendo a aprendizagem da perspectiva comportamentalista (Hoffmann, s.d.) o professor define-a como uma modificação do comportamento, que é produzida por alguém que ensina a alguém que aprende. O conhecimento do aluno advém dos objetos e cabe ao professor organizar os estímulos com os quais o aluno entrará em contacto para aprender. A organização de estímulos, por si só, promoverá a aprendizagem, desde que o aluno entre em contacto com os estímulos, permanecendo atento às situações. Assim, se o professor lecionar explicações com clareza, textos explicativos consistentes e organizar o ambiente pedagógico, o aluno aprenderá, exceto se não estiver presente, não estiver atento, ou não memorizar os dados transmitidos, ou não cumprir as tarefas de leitura recomendadas.

Esta visão positivista do conhecimento (Hoffmann, s.d.) agrega-se a uma prática avaliativa de observação e registo de dados, assim como, supervaloriza as informações que são transmitidas ao aluno e exige que este permaneça alerta às informações. Por sua vez, o professor capta o aluno como seu objeto de conhecimento, isto é, o aluno passa a ser um objeto de estudo do professor. A sua prática avaliativa baseia-se na recolha de dados em relação ao aluno, desta forma, o professor não possui a total a responsabilidade do seu insucesso. Em primeiro lugar, porque teria de assumir a sua incompetência no trabalho pedagógico, em segundo lugar, porque o que geralmente realiza origina resultados positivos. A maioria dos alunos aprendem, e se a ação gera alteração de comportamentos em alguns alunos, então a problemática encontra-se nos alunos e não na ação do professor.

Enquanto o professor se encontrar focado na visão comportamentalista (Hoffmann, s.d.) do conhecimento, nenhuma outra perspectiva é encarada pelo professor acerca das dificuldades que os alunos apresentam, a não ser a sua desatenção e desinteresse. Esta perspectiva manifesta-se de forma radical na sua prática avaliativa, e ainda é mais preocupante a sua resistência em compreender o autoritarismo intrínseco em tal conceção. Assim, não consideram possíveis outras explicações para o insucesso dos alunos que não o próprio comprometimento deles, o que também se considera importante, mas não a razão absoluta.

De um modo geral, os professores considerariam a perspectiva da avaliação mediadora uma prática impossível ou difícil, porque tal perspectiva exigiria uma relação intensa no tempo com os seus alunos. Tal prática seria ainda dificultada pela situação escolar atual: o número de alunos por turma, a carga horária das disciplinas, o tempo disponível do professor para o atendimento individual aos alunos, etc.

A avaliação, enquanto relação dialógica, iria conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se realiza na sala de aula, e que visa um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Desta forma, a avaliação passaria a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida através da compreensão do aluno sobre o objeto do conhecimento (Hoffmann, s.d.).

Se o aluno apenas é encarado como um recetor passivo dos conteúdos que o docente leciona, então, as suas falhas, os seus argumentos incompletos e inconsistentes são considerados como algo indesejável e digno de um dado de reprovação. Numa posição contrária, se visualizarmos o problema numa perspetiva dialógica e construtivista, considera-se o “erro” frutífero e positivo, um elemento fundamental à produção de conhecimento pelo ser humano (Hoffmann, s.d.).

Uma das características mais importantes da avaliação é que o avaliador é, ao mesmo tempo, o responsável direto pelo processo que ele próprio vai avaliar. Pois é o professor que ensina os alunos e também quem os avalia, tal facto, implica que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada nas atividades de ensino. Para que a avaliação na sala de aula faça sentido, esta deve ser bem justificada relativamente à filosofia de ensino em que o professor se baseia. A partir dessa premissa, o professor deve pesquisar tipos de atividades, provas, questões ou itens ao longo do seu trabalho, desenvolvendo um conjunto de referências para as suas atividades de avaliação no seu processo de ensino (Gatti, 2003).

Todo este trabalho de acumulação e tratamento de instrumentos de avaliação para a sala de aula exige tempo de dedicação, que pode ser maximizado e socializado se a escola dispuser de um horário compartilhado de trabalho entre os docentes, no qual essa questão seja trabalhada. Acumulando, analisando e refletindo sobre os meios avaliativos que possam produzir, os professores, podem apurar e melhorar as suas formas de avaliação e, conseqüentemente, tornarem-se mais justos na apreciação das diversas aprendizagens dos seus alunos.

Na literatura encontra-se referências que os alunos nem sempre percebem como o professor realiza a avaliação e qual o seu papel na aula, para além de “dar uma nota”. Muitos estudos apresentam também que os alunos não conseguem explicar os critérios das “notas” que os professores lhes atribuem. Dados obtidos junto de professores apontam que não existe um modo universal, único ou melhor para avaliar os alunos na sala de aula. Os testes/exames são visualizados pelos docentes como instrumentos que

“medem” a aprendizagem e são o instrumento principal de que se valem para a avaliação (Gatti, 2003).

Analisando pesquisas com professores verifica-se uma pequena percentagem que julgam que as provas em si são um instrumento de aprendizagem e um meio de ensino, como forma de obter informações relevantes acerca o desenvolvimento escolar dos alunos e sobre o seu processo de ensino. Assim, verifica-se entre esses docentes uma nova cultura quanto ao papel dos processos avaliativos em sala de aula, o que anuncia mudanças nas concepções dominantes sobre o processo de avaliação na escola. Contudo, na avaliação, mesmo quando o professor recebe instruções rigorosas e precisas em relação a como efetuar-la, estes introduzem em algum ponto a sua marca pessoal à avaliação. Existe sempre um certo grau de subjetividade que atua no processo de avaliação, o que nem sempre é objeto de reflexão por parte do professor.

A variedade de pareceres sobre as avaliações que se acionam na sala de aula, quer entre os professores, como entre os alunos, quer ainda entre alunos e professores, fica registada e o único ponto comum é a visão de que a avaliação dos alunos é uma parte esperada e essencial do processo de educação. Pode-se concluir que existe sempre uma participação pessoal do professor, quando avalia os alunos através dos seus juízos de valor, é algo intrínseco a este processo, mesmo quando o professor é treinado para realizar uma avaliação neutra. O ideal é que a avaliação não seja apenas um fim mas, que seja incluída no processo de ensino e aprendizagem como meio para o autodesenvolvimento, tanto dos alunos nas suas aprendizagens, como dos professores, em relação às suas formas de ensinar (Gatti, 2003).

Os exames ou provas não devem ser os únicos instrumentos de avaliação que os professores devem utilizar, pois de um modo geral, são os que têm maior peso na avaliação e os mais comuns. Tal facto deve-se à importância que os professores atribuem às provas na determinação da avaliação dos alunos. Se o professor vai utilizar um tipo de exame com que os alunos não estão familiarizados, deve exemplificar aos alunos o tipo de questões que vai utilizar na prova (Gatti, 2003). Pois, muitas vezes, o aluno não apresenta um bom desempenho na prova, não porque não domine o conteúdo da matéria, mas porque não entendeu o tipo de questões propostas pelo professor.

Investigadores apontam que o professor necessita ter diversos meios de avaliação rápidos, que possam ser utilizados de modo mais continuado no correr das aulas, cuja finalidade seria fornecer ao professor uma informação frequente e contínua sobre o progresso académico dos seus alunos. Estas avaliações continuadas têm o objetivo de

ajudar a orientar o trabalho do professor no seu quotidiano, e são caracterizadas por serem (Gatti, 2003):

- centradas em quem aprende – observação dos alunos;
- mutuamente benéfica – ajuda os alunos a se avaliarem, e ajuda os professores a avaliarem-se a si mesmos e aos alunos;
- formativa – determinar quanto os alunos aprenderam não classificar alunos;
- de contexto específico – adaptável às características da turma;
- em constante andamento – planeada para criar um fluxo de informação constante;
- com raízes em boas práticas de ensino – reforçam as avaliações procedidas.

Não é possível separar avaliação de ensino, da mesma forma que não é possível pensar na avaliação dos alunos sem que se tenha claro o papel da educação na vida das pessoas. A avaliação dos alunos é uma atividade que adquire um sentido específico, orientada pelo papel da escola. Ao professor devem ficar claros os aspetos mais importantes a avaliar, o significado da formação da criança ou jovem.

É preciso ter presente, também, que medir é diferente de avaliar, quando medimos algo por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos a recolher dados sobre a dimensão do fenómeno. Deste modo, percebe-se o impacto destas dimensões se tivermos algum critério de comparação (grande, pequeno, muito, pouco) em relação ao que está sendo analisado. Segundo Gatti a

“avaliação não é algo que se dê de modo dissociado do objeto ao qual se dirige e não se concretiza independentemente dos valores dos sujeitos em interação. Assim, os princípios norteadores de uma proposta avaliativa e do seu próprio processo de construção representam uma explicitação do posicionamento de sujeitos frente a um determinado segmento da realidade sujeitos esses que ocupam diferentes lugares sociais, o que leva ao afloramento de divergentes e conflitantes ênfases na avaliação.” (Gatti, 2003, p. 125)

No seu sentido mais amplo a avaliação é um julgamento de valor, e em sala de aula é um julgamento para se saber até que ponto alunos atingem objetivos valiosos em aprendizagens diversificadas em relação a um certo conteúdo considerado necessário ao seu desenvolvimento pessoal. A avaliação deveria ser um trabalho integrado de professores e alunos, uma vez que, ao avaliar os seus alunos os professores estão

avaliar-se a si mesmos, apesar de a maioria não ter consciência disto ou até mesmo o admita.

O exercício da docência com propósitos claros e consensuais alimenta um processo de avaliação mais consistente e mais integrado na direção de uma perspectiva formativa, voltada para o desenvolvimento dos alunos e não apenas para cumprir uma formalidade burocrática – passa/ou não passa de ano – ou até mesmo para satisfazer o exercício de autoritarismos ou autoafirmações pessoais. Nesta perspectiva, a avaliação do aluno é continuada, variada, com instrumentos e elementos diversificados, criativos e utilizada no próprio processo de ensino, como parte deste, na direção de aprendizagens cognitivo-sociais valiosas para os participantes desse processo (Gatti, 2003).

Compreender o processo educativo como uma “via dupla” e construção democrática progressiva que envolve contextualizar alguns aspetos (Liberalino, 2012):

- Aspetos legais e pedagógicos dos programas e dos componentes curriculares: o Projeto pedagógico e a ação docente; os componentes curriculares e os planos de ensino; a relação entre os processos avaliativos: institucional e de aprendizagem.
- Procedimentos/Estratégias que facilitam a aprendizagem dos estudantes: mudanças paradigmáticas: processo de ensinar e processo de aprender, cenários de aprendizagem; metodologias ativas: educação tutorial, ensino por descobertas, problematização.
- Actuação didática e postura do professor no processo avaliativo: avaliação como processo: alternativas pedagógicas para o exercício da docência e a melhoria da qualidade do ensino.

As mudanças nas sociedades contemporâneas, cada vez mais democráticas, vieram acompanhadas de alterações nas concepções de conhecimento, assim, exige-se um novo projeto de escola e de formação de professores que atenda à diversidade das populações. É necessário “superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes da instituição educativa, aproximando-se, ao contrário, do seu carácter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas, que trabalham dentro e fora da instituição.” (Pardo & Colnago, 2008, p. 2).

A avaliação é uma atividade constante na educação, no sistema escolar e no processo de ensino aprendizagem, mas precisa de critérios e objetivos, é uma proposta que deverá ter momentos de reflexões sobre a prática pedagógica. A avaliação qualitativa é a que visa o caminho da aprendizagem, em que o aluno evolui, o que

construiu num determinado tempo, para que o professor possa dar continuidade ao seu trabalho. Na avaliação quantitativa raramente o aluno participa ou pode discutir os seus resultados, não exercita a autoavaliação e se o faz esta é desconsiderada. A avaliação quantitativa, preocupa-se com quantidade, com notas, com o objetivo de classificar a aprendizagem do aluno após a aplicação de algum instrumento de avaliação. Números não permitem analisar o processo de aprendizagem do aluno, como o caminho que percorreu para atingir aquele resultado que lhe foi atribuído (Pardo & Colnago, 2008).

A avaliação qualitativa poderá ter prioridade nas ações dos docentes a partir do momento em que tiverem clareza dos seus objetivos dentro da sociedade. Na nossa prática profissional, priorizamos a avaliação formativa que permite recorrer a diferentes instrumentos de recolha de evidências para chegar a uma classificação mais equilibrada dos alunos.

5. Professor: para além das competências docentes, outras funções e papéis

No desempenho profissional o professor deverá capacitar-se para o exercício das suas múltiplas funções e papéis. Torna-se interessante frisar, aqui, o papel do diretor de turma como um dos cargos desempenhado no nosso percurso profissional em análise. Aqui procurámos demonstrar a importância do cargo do professor enquanto diretor de turma e que papel deverá ter este docente, evidenciando as suas principais funções como também um elo de ligação entre a turma, comunidade educativa e social. A intenção de trazer a questão para este trabalho prende-se com o facto de termos exercido essa função no nosso percurso profissional, aqui em análise.

Em termos gerais, o diretor de turma deve ter um perfil adequado que possibilite uma boa relação com os alunos, Professores, pessoal não docente e encarregados de educação, seleccionando sempre os problemas e ter uma capacidade de resposta em tempo útil. (Boavista, 2010). Isso exige do profissional competências pessoais, relacionais e conhecimento da função para o exercício desse papel.

5.1 O papel de diretor de turma

A escola existe pelo e para o aluno e é natural que nesta organização complexa deva existir uma entidade que com ele estabeleça e mantenha relações de proximidade constantes e duradouras – o Diretor de Turma.

A conceção do cargo de Diretor de Turma surge como resposta organizacional ao tipo de escola complexo e heterogéneo, que resultou da expansão da escolaridade obrigatória, em condições de pouca preparação por parte do Sistema de Ensino (Boavista, 2010).

A ação deste profissional (e pessoa) é o elo principal entre a escola e a comunidade familiar e social e, neste âmbito, poderá ser a solução de muitos problemas que são colocados à Escola, e a todos os agentes participantes. O diretor de turma é alguém que sabe ouvir (e que deve procurar ter tempo para isso) o jovem adolescente, é uma pessoa a quem o aluno reconhece autoridade e a quem se pode dirigir e falar sobre os seus problemas e dificuldades, alegrias e sucessos.

Existe a preocupação de promover e manter um espírito inovador, procurando orientar os alunos a nível escolar e adequando as suas aptidões, necessidades e interesses (Castro, 1995). Quando foi criado o cargo, competia-o presidir ao Conselho de Turma e Conselho de Orientação Escolar, e ainda assegurar a orientação escolar e o contacto com as famílias, bem como avaliar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma (Boavista, 2010).

O Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho atribui ao Diretor de Turma a “coordenação das atividades a desenvolver pelos docentes no domínio científico-pedagógico, e com os alunos, no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e da interação da escola com a família” (República, Diário da, 1999, p. 2). O Diretor de Turma deve articular o currículo através do desenvolvimento e gestão dos planos de estudo; programas definidos a nível nacional; componentes curriculares de âmbito local; e organização, acompanhamento e avaliação das atividades a desenvolver em contexto de sala de aula (Boavista, 2010). O papel de coordenação é igualmente atribuído ao Diretor de Turma pelo Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro, que o considera como

“coordenador do plano de trabalho da turma”, sendo “particularmente responsável pela adoção de medidas para melhoria das condições de aprendizagem e pela promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e os encarregados de educação e ainda colaborar com estes, no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.” (Artigo,5º, 2008, p. 1).

Além dos pontos e legislação supracitados, compete também ao Diretor de Turma a elaboração e o arquivo do processo individual do aluno, facultando a sua consulta ao aluno, professores da turma e encarregados de educação.

O surgimento do cargo de diretor de turma deveu-se ao intuito de abrir a Escola à comunidade, família e alunos, colaborando para um reforço da relação Escola-Família. Em caso de situações de insucesso disciplinar, este deve tomar decisões acerca das medidas imediatas a tomar em relação às orientações do conselho pedagógico em matéria disciplinar. O Diretor de Turma deve também solicitar ao diretor executivo a convocação extraordinária do conselho de turma, assim como, assegurar a participação dos alunos, professores e encarregados de educação na aplicação das medidas educativas decorrentes da apreciação de situações de insucesso disciplinar (Castro, 1995).

Mais do que qualquer outro docente, o Diretor de Turma situa-se numa relação bipolar, assumindo um papel de imensa relevância, como guia e mediador de uma, muitas vezes, dolorosa caminhada que se pretende eficaz, rumo ao sucesso (Boavista, 2010). De acordo com Marques (2002) o professor que detém a função de diretor de turma deveria ter como qualidades: ser amigável, ter firmeza sempre e quando necessário, maturidade, paciência, gostar de ajudar os alunos, tomar decisões atempadamente, ser capaz de traçar metas ambiciosas mas realistas, não exigir o que está para além das capacidades dos alunos, aberto e conhecedor das diferenças de culturas, ser bom comunicador e eficaz na orientação de reuniões.

Perante esta descrição das funções mais diversificadas e complexas é natural que as consequências por parte dos agentes de ensino sejam exaustivas, e conseqüentemente promovem o desconforto, a precariedade e a desmotivação no desenvolvimento de um trabalho sério que tenta responder às necessidades da escola e dos alunos (Marques, 2002). Assistimos a uma massificação de alterações de regras no estatuto do professor em que nada ajuda a sua atuação enquanto mediador de aprendizagens.

Revisitando este capítulo, tentámos articular um conjunto de questões vivenciadas no percurso profissional com a forma como nos apropriamos das diferentes situações proporcionadas. Agimos advogando que o professor não deve encarar o currículo como um mapa que tem que ser seguido exaustivamente pelas rotas exigidas, deve adaptá-lo se assim achar necessário ao tipo de escola, isto é, ao meio social onde esta está inserida, o “capital cultural”. A importância do currículo em sala de aula quando leciona, deve ainda ter em atenção, o tipo de alunos que tem em sala de aula. O docente deve sempre ajustar e corrigir indo ao encontro nas necessidades reais da escola e em especial dos alunos promovendo uma aprendizagem eficaz.

O professor também deve ser capaz de fazer uma análise crítica de forma construtiva na sua forma de atuar quanto mediador de conhecimento e investigar novas formas de chegar ao aluno e estimulá-lo para a aquisição do conhecimento e competências. Para uma sociedade de cidadãos dotados de competências é preciso transformar o currículo em planificação de várias tentativas, erros na sua aplicação juntos dos alunos. A planificação torna-se um guião para o professor nem que no decorrer das suas aulas ou no cumprimento dos objetivos planificados, seja necessário ir por outros “caminhos”, mas que no final se chegue ao objetivo inicialmente estipulado pelo docente (a aprendizagem do aluno).

Desta forma o professor será capaz de fazer uma melhor análise do que o aluno aprendeu, e avaliá-lo de forma mais eficaz com recursos a vários instrumentos não se limitando apenas a um único teste de conhecimento. Importante de referir neste resumo que o professor deve possuir mais elementos ou métodos de avaliação para que seja uma avaliação contínua, e ao mesmo tempo o professor ter uma perceção mais nítida da evolução do aluno.

CAPÍTULO II : FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Neste ponto, pretendemos demonstrar o novo papel do professor e as suas funções enquanto mediador do conhecimento, novos desafios que encontra perante os nativos digitais, algo que faz parte da nossa prática pedagógica e que representa também as nossas perspetivas sobre as diversas questões aqui tratadas.

Realçamos a importância da tecnologia no desenvolvimento das suas funções como método de combater a desmotivação dos alunos e entendemos que as escolas corroboram um saber produzido no exterior da profissão docente, que conduz a uma conceção centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos. As escolas são, também, um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspetiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (Nóvoa, 1991).

1. Competências profissionais docentes e integração das TIC na Educação

Ser professor tornou-se uma tarefa muito complexa, pois tem-se vindo a assistir a muitas mudanças profundas nas sociedades contemporâneas que, conseqüentemente, tendem a ser mais exigentes e, por sua vez, obrigam a uma maior formação diversificada por parte dos profissionais do ensino.

Em Portugal, como na maioria dos países, verifica-se que os professores encontram-se submetidos à tensão, destacando dois fatores importantes: a tendência para separar a conceção da execução, ou seja, a elaboração dos currículos e dos programas e ainda a sua concretização pedagógica (Nóvoa, 1991). Trata-se de um fenómeno social que autentica a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando assim uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes aspetos importantes de autonomia profissional. Por outra parte, existe a tendência de intensificação do trabalho dos professores, com um aumento elevado de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades (Nóvoa, 1991).

Ao longo da última década têm-se verificado uma desvalorização em relação à função dos docentes, que tem sido alvo de políticas inadequadas que tendem a desvalorizar o trabalho destes profissionais. Hoje em dia, a imagem de um professor é completamente diferente do que imaginávamos a alguns anos atrás “...passar

conhecimento, de “professar” o saber, de torná-lo público, de “lê-lo” para os outros que o não possuíam...” (Roldão, 2007, p. 95).

Primeiramente considerava-se que o professor era o principal detentor do conhecimento e ainda a única fonte disponível para o transmitir. O aumento elevado e a intensificação do nível de trabalho, atividades e responsabilidades tem como consequência que os professores sigam por atalhos, economizem esforços, e que realizem apenas o fundamental para cumprir a tarefa que lhes foi incutida (Apple & Jungck, 1990). Cada vez mais, os professores são obrigados a recorrer aos especialistas, e a esperar que lhes digam o que têm de fazer, iniciando-se assim um ciclo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. Deste modo, a longo prazo a qualidade dá lugar à quantidade e acabam por se perder competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas (Apple & Jungck, 1990).

Aquando do surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que desempenham um papel fundamental nas vidas dos cidadãos e em especial na profissão de docente, o papel do professor foi alterando a sua imagem. No entanto, as tecnologias não vieram substituir os professores, nem o ensino se resumirá à imagem do aluno sentado em frente de um ecrã, a carregar num teclado. O recurso fácil à internet e a velocidade com que nos é permitido obter informação de qualquer parte do mundo, tornou-se uma prática no esclarecimento de dúvidas dos alunos. Perante estes nativos digitais, o professor deixa de ser o único detentor do saber, e passa a ser um mediador de conhecimento, que deve ensinar a pensar e a refletir dando sempre a liberdade ao aluno para desenvolver a sua própria opinião (Ponte, 2002).

Para nós, as TIC colaboram de modo interessante para o processo educativo, pois tanto constituem um meio fundamental de acesso à informação como um instrumento de transformação da informação e de produção de nova informação. Por vezes, a quantidade e qualidade de informação disponível não é bem utilizada pelos alunos, pois fazem cópias de textos, citações ou até mesmos, cópias integrais de outros trabalhos. É neste ponto que o professor deverá ajudar na reorganização dos métodos de trabalho que os alunos deverão ter, para um boa prática e harmonização do estudo (Ponte, 2000).

As TIC constituem uma linguagem de comunicação e um instrumento de trabalho essencial que é necessário conhecer e dominar nas sociedades contemporâneas (Pacheco, 2001). Mas representam também um suporte do desenvolvimento humano em numerosas dimensões, particularmente de ordem pessoal, social, cultural, lúdica, cívica

e profissional. De realçar, que são também, tecnologias versáteis e poderosas, que servem os mais variados fins e que, por isso mesmo, requerem uma atitude crítica por parte dos seus utilizadores (Pretto & Serra, 2001).

Outra problemática com que os professores se deparam diariamente, é a rapidez e certeza que têm de responder a determinadas temáticas que lhes são colocadas. Estes agentes de ensino têm como principal função educar e formar, pois são responsáveis pela formação e educação de cidadãos, que por sua vez, possuem um papel fundamental nas sociedades atuais (Pretto & Serra, 2001). Assim, o objetivo é formar pessoas capazes para o mercado de trabalho, contribuir para o “saber” e “saber fazer” de modo que estas pessoas sejam capazes de desenvolver competências e de dar resposta às necessidades laborais da sociedade em que vivemos.

Na escola, as TIC são um fator motivador do ambiente de aprendizagem, porque apoiam a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas (Pacheco, 2001). Permitem ainda a criação de espaços de interação e partilha, pelas possibilidades que fornecem de comunicação e troca de ficheiros. Em relação ao professor e educador representam uma ferramenta de trabalho e um elemento integrante da sua cultura profissional, pelas alternativas que fornecem de expressão criativa, realização de projetos e reflexão crítica (Pacheco, 2001). Para que isto tudo suceda é necessário garantir um acesso geral às TIC, tanto na escola como na sociedade em geral e estimular o protagonismo dos professores e dos educadores enquanto atores educativos fundamentais (Pretto & Serra, 2001).

Por outras palavras, o professor é o principal interveniente no desenvolvimento de competências no processo de ensino e aprendizagem, defendendo que não “basta saber” (ter conhecimentos adquiridos), sendo essencial “saber fazer” (colocar os conhecimentos em prática). Apenas deste modo se poderá formar cidadãos autónomos e ativos numa sociedade em constante mudança. Estes promotores de conhecimento deverão zelar por um ambiente propício as aprendizagens, promover a participação dos alunos em sala de aula, como também apostar nos estímulos e motivação que muitas vezes são fatores desvalorizados pelos docentes. Resumindo, os professores devem preocupar-se em “proporcionar aos alunos situações de aprendizagem mais ricas e envolventes” (Folhas, Lúcia, & Loureiro, 2010, p. 6).

É neste sentido, que o professor reforça o seu papel de mediador, e promove a construção do saber e dá a liberdade que os alunos necessitam para se tornarem autónomos e capazes de desenvolver as suas próprias competências. Como mediador, o

professor deve ainda, auxiliar na aquisição de conhecimentos, orientar para uma aprendizagem ao longo da vida, formar pessoas para uma cidadania altamente competente no exercício das suas funções. Porém, muitas vezes a ação do professor fica condicionada pelas infraestruturas disponíveis nas escolas, limitando a sua possibilidade e criatividade ao lecionar as suas disciplinas (Ponte, Oliveira, & Varandas, 2001). O professor tem que possuir capacidade de adaptação aos diversos cenários que se depara ao longo da sua carreira, cenários estes que são marcados pelas diferenças de trabalho de escola para escola, diferenças no local onde a escola está inserida, e diferenças no tipo de alunos e infraestruturas disponíveis.

Em relação às atitudes, é elementar promover nos professores uma receptividade relativamente às vantagens das TIC, o interesse pelo conhecimento desta área, bem como a disposição para aceitar os novos papéis que emergem para o professor e o educador em grande parte como consequência das tecnologias (Ponte, Oliveira, & Varandas, 2001).

Os novos desafios colocados aos professores conferem uma nova postura face a esta profissão. As aprendizagens devem fomentar atividades de grupo, envolvendo os alunos e o professor, e nesse sentido o professor deve ser capaz de inovar no modo de transmitir o “saber” transpondo assim a sua zona de conforto e adaptar o seu “professar” às novas tecnologias. Assiste-se ao paradigma da constante mudança das sociedades, em que o consumo por parte dos alunos relativamente às tecnologias é vertiginosamente crescente. Assim, cabe ao professor ter a capacidade de se adaptar às mesmas, tirando o máximo partido a favor da sua prática letiva e promovendo uma nova forma de mediar o conhecimento. Contudo, as TIC tardam em implementar-se nas escolas devido à “falta de preparação dos professores no manuseamento das ferramentas digitais” (Lopes, 2010, p. 99).

O Professor deverá ser dotado de competências a fim de integrar as TIC nas aprendizagens dos seus alunos e ter em atenção a sua importância e atuação no currículo das escolas, não se limitando a utilizá-las pontualmente.

Na formação de professores devem estar presentes as TIC, pois é importante que os formandos vão mais além do que o simples uso instrumental, deste modo, as TIC devem ser integradas numa pedagogia que considere sobretudo a pessoa que aprende, promovendo permanentemente uma atitude crítica (Ponte, 2002). Pode-se concluir que a ideia essencial das TIC é integração, das instituições educativas; dos alunos, docentes e

professores; de condições de acesso facilitado; e de frequentes oportunidades de formação.

É deveras importante que os professores tenham uma visão ampla e geral das novas tecnologias e percebam as suas potencialidades no sistema educativo. Segundo Ponte (2002)

“Os novos professores precisam de ser capazes de integrar as TIC no ensino-aprendizagem das diversas áreas curriculares, articulando o seu uso com o de outros meios didáticos. Para isso, precisam de saber usar e promover o uso de software educativo e software utilitário pelos alunos, bem como de serem capazes de avaliar as respetivas potencialidades e limitações”. (Ponte, 2002, p. 4)

É necessário que as TIC estejam integradas nas atividades de ensino e aprendizagem, nos saberes disciplinares e transdisciplinares, deste modo, os professores devem ser capazes visualizar as vantagens das TIC no planeamento e realização de tarefas de ensino-aprendizagem, integrando-as numa perspetiva curricular (Ponte, 2002).

2 As resistências dos professores ao uso das novas tecnologias no ensino

A formação de professores no uso das TIC tem despontado inúmeras discussões no meio educacional, pois sabe-se que muitos cursos de formação ainda não contribuem de forma efetiva para a implantação de mudanças na prática pedagógica. De um modo geral, quando o professor se depara com obstáculos que dificultam a sua prática pedagógica, este perde o interesse e volta a acomodar-se. A formação de professores é fundamental, não só para que adquiram conhecimentos sobre computadores, mas também para que os auxiliem a compreender como integrar o computador na sua prática pedagógica.

Atualmente, as informações encontram-se disponíveis mais facilmente com as TIC e o professor não é mais o detentor único do conhecimento, apesar de informação e conhecimento serem dois conceitos diferentes que muitas vezes se confundem. Informação pode ser definida como um conjunto de dados organizados para informar, por outro lado, o conhecimento exige compreensão, argumentação, interpretação e intervenção neste conjunto de dados para gerar algo novo. O conhecimento exige relação entre sujeito e objeto, e assim que percebemos a importância do mediador, neste caso o professor.

Os cursos de formação e capacitação de professores devem ter em atenção que este profissional se sinta confortável e não ameaçado pelo uso das TIC na sala de aula. Em relação aos computadores, os professores, sentem recusa, medo e sedução, isto porque, o professor sente-se inseguro na medida em que precisa demonstrar as suas dificuldades. É fácil entender que ensinar através das TIC, requer uma profunda reflexão sobre a visão de conhecimento e requer também, uma revisão sobre o papel do professor para que o mesmo se torne um promotor da aprendizagem.

É importante repensar os processos, no entanto, isso requer reaprender a ensinar, e assim ao professor atual exige-se que ele seja um gestor aberto, equilibrado e inovador. Exige-se também que esteja bem preparado e motivado a atualizar a sua formação contínua pedagógica. A procura de uma nova postura é difícil e complexa, e as escolas com os programas de formação continuada devem preparar os profissionais para se tornarem capazes de superar barreiras. Segundo Branquinho “o aprender contínuo é essencial e concentra-se em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. (Branquinho, s.d, p. 5)

Baseado nos quatro pilares norteadores da educação, no que se refere a “aprender a conhecer”, deve haver uma reflexão sobre a formação de educadores. Um programa de formação de professores deve propiciar ações e reflexões, e procurar teorias que ajudem a compreender a sua prática. Quando existe uma reflexão sobre as suas potencialidades e dificuldades, o professor propõe-se a mudanças e assim sente-se mais estimulado a enfrentar situações desafiadoras. A utilização do computador nas escolas, como ferramenta pedagógica, exige uma compreensão maior do que o processo de aprendizagem, para que não se confunda as ideias de “informar-se sobre o mundo com o formar-se no mundo”. Formar-se no mundo exige construção do conhecimento, através do computador, envolvendo não só professores e alunos, mas toda a comunidade educativa. É necessário que todos compreendam as mudanças na visão do ensino, hoje dividida em disciplinas e horários para uma visão interdisciplinar através de projetos que despertem o interesse dos alunos (Branquinho, s.d).

Ao longo da história, os seres humanos fizeram uso de vários instrumentos para a preservação da sua sobrevivência, sempre em busca mais adequadas condições sobrevivência. À medida que o tempo decorria e a civilização se desenvolvia, também em busca de riquezas e poder, o homem foi acumulando conhecimento, criando e aprimorando instrumentos, métodos e técnicas. Ao conjunto desses elementos, denominamos tecnologia. Não se pode pensar no desenvolvimento da civilização sem

considerar as conquistas tecnológicas verificadas. A nossa maneira de viver, a nossa visão do mundo, a nossa forma de comunicação e interação está, direta ou indiretamente, relacionada ao conhecimento e utilização de tecnologias.

Atualmente, vivemos num mundo que, de forma rápida e irreversível, se transforma tecnologicamente, sendo, ainda, altamente marcado pela cultura escrita que exige da sociedade, cada vez mais, conhecimento especializado e muita informação geral, além de capacidade crítica, para construirmos uma visão mais global de um mundo mediatizado. Nesse contexto, o sucesso ou o fracasso da nossa inserção, permanência e atuação no mercado de trabalho depende em grande parte da escrita digital. Se no passado fazia toda a diferença saber ler e escrever, atualmente o mundo exige dos cidadãos o saber “navegar”.

A primeira grande mudança no papel do professor diz respeito à reflexão sobre sua prática pedagógica, pois é impensável, nos dias de hoje, um educador atuar de forma eficaz fazendo uso apenas dos velhos métodos (aulas tradicionais), absorto das mudanças tecnológicas para fins educacionais. Isto é importante porque atualmente os professores têm diante de si uma geração de crianças e adolescentes que utilizam e dominam as mais variadas tecnologias. Afirmam Araújo e Sant’Ana que,

“muitos educadores podem ser considerados analfabetos digitais, pois, apesar de estarem familiarizados com o uso de instrumentos como: o relógio digital, o microondas, o multibanco eletrônico, ainda têm alguma dificuldade com o computador e a internet ou, quando já estão familiarizados com estes recursos, não estão ainda seguros para aplicar as tecnologias na sua prática docente.” (Araújo & Sant’Ana, 2011, p. 4)

Nos ambientes escolares percebe-se a discrepância entre alunos e professores no que diz respeito ao conhecimento e ao domínio na utilização das novas tecnologias, pois é frequente encontrarmos alunos com muito mais conhecimento e prática nessa área do que grande parte dos professores. Além da falta de conhecimento e de habilidades para a utilização dos novos instrumentos tecnológicos, encontramos muita resistência por parte de certos pais e professores. Muitos professores resistem à inserção das novas tecnologias na sala de aula por acreditarem que o uso crescente das tecnologias fará o ensino tecnicista e superficial, ainda, outros acreditam de que haverá substituição do professor pela tecnologia, assim como aconteceu nas indústrias, com a substituição dos trabalhadores por máquinas.

Os novos recursos tecnológicos devem ser instrumentos auxiliares de ensino-aprendizagem, contemplando os diferentes tipos de inteligência. Na verdade, não se

defende uma utilização irrefletida e desenfreada das tecnologias no cotidiano escolar, mas a apropriação desses recursos para a criação colaborativa e o desenvolvimento compartilhado de projetos pedagógicos. As tecnologias de informação e comunicação devem ser exploradas, conhecidas, manipuladas e usadas com a finalidade pedagógica de aguçar a curiosidade e aprimorar a criticidade dos alunos, fazê-los conhecer as suas limitações, ensiná-los a voar, a explorar as suas possibilidades, e ao mesmo tempo, refletir com eles sobre o poder de convencimento e a força política que cada um desses meios pode veicular (Araújo & Sant'Ana, 2011).

Contudo, é importante acompanhar as mudanças e, até, nos adiantarmos a elas, definindo linhas de ação e direções nas políticas educacionais que levassem em conta a utilização das TIC, de forma a contar com os benefícios das mesmas para a ampliação e a melhoria do ensino. As práticas educacionais tradicionais já não oferecem aos professores todas as habilidades necessárias para capacitar os alunos a sobreviverem no atual mercado de trabalho.

Segundo a Cúpula Mundial de Educação e a UNESCO as novas tecnologias podem e devem ser utilizadas em prol de uma educação de qualidade nos diversos níveis da educação formal, da ampliação do acesso ao ensino, do intercâmbio das informações e das ideias (Peralta & Costa, 2007). Muitas pessoas questionam se as tecnologias diminuem a importância do professor, devemos acreditar que não, pois a função do professor está em reformulação, para que ele assuma como papel principal o de orientador e mediador do processo de construção do conhecimento, no qual todos devem estar inseridos (*ibidem*). É imprescindível que o professor provoque nos alunos uma postura reflexiva sobre o que viram, leram, ouviram, realizaram e manipularam, de forma a fazer sentido com todos os dados e informações trabalhados. O professor perde o foco na sua própria figura, mas a sua função deve ganhar importância, uma vez que se torna mais complexa (*ibidem*).

Um professor que queira arriscar trabalhar com os novos recursos na sala de aula deve saber que o uso da tecnologia tem que ser planejado com a visão de servir ao objetivo pedagógico. Faz-se necessário ter um conhecimento mínimo de manipulação das novas tic para poder decidir o porquê, para quem, quando, onde e como usá-las para atingir os seus objetivos (Silva, 2004). Ademais, precisa estar atento às mudanças do mundo, interessar-se por aprender, participar, descobrir como trabalhar na construção do saber. Outro motivo que justificaria a inserção das novas tecnologias na sala de aula seria a preparação dos alunos para viverem numa sociedade instável e multifacetada,

assim, as tecnologias na sala de aula promoveriam a autonomia do aprendiz, ao exigir: responsabilidade na execução das suas tarefas, possibilitaria o desenvolvimento da sua criatividade na solução dos problemas, além de desenvolver a sua capacidade de recolher, relacionar e escolher informações que respondam às suas questões (Araújo & Sant'Ana, 2011).

Atualmente, nas escolas estão os alunos da geração internet, ou nativos digitais que se confrontam na sala de aula, na maioria das vezes, com o professor imigrante digital. O imigrante digital é o indivíduo que nasceu numa época onde a Internet não era ainda utilizada em massa como nos dias atuais. Pode-se pressupor que a maioria dos professores está incluída nessa categoria de indivíduos. O nativo digital é aquele que já nasceu na era da Internet, este indivíduo tem, na sua maioria, uma intimidade em manuseio e interação com a tecnologia digital, que realiza a mediação entre ele, indivíduo, e a sociedade em que ele vive (Prensky, 2001).

Na sala de aula tradicional, normalmente, cabe ao professor o poder do início e término da interação, sendo o processo da linguagem estabelecido unidirecional. No entanto, com a proliferação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e da formação da sociedade em rede, é relevante refletir acerca da interação, na sala de aula, entre o professor (imigrante digital) e o aluno (nativo digital). Muitos desses professores não estão preparados para atuarem no contexto das tecnologias e de dialogar com os alunos digitais na linguagem que estes últimos aprenderam fora do ambiente escolar (Prensky, 2001).

De acordo com o ditado do senso comum “se não os podes vencer, junta-te a eles”, e assim é lógico supor que a sociedade em rede não vai regredir para a sociedade industrial e à sua forma de ensino característica, a da transmissão da informação. A transmissão de informação até pode continuar a existir, mas novas estratégias de ensino devem ser estabelecidas, mediadas pelas TIC. A tecnologia na educação deve ser adotada para acompanhar a sua utilização na sociedade em geral, pois a escola reflete a sociedade onde está inserida. Também parece óbvio que a resposta de quem deve mudar está claramente estabelecida, uma vez que, não tem como mudar a influência das TIC na sociedade atual e na vida dos estudantes. De realçar, que a nossa vida é constituída pela mediação social e cultural (Silva, 2004).

Na sala de aula tradicional os alunos parecem ter dificuldade em acompanhar as explicações do professor, parecem estar absortos em outras ideias, distantes e não sintonizados no discurso do professor. Por outras palavras, o sistema de comunicação

entre transmissor e recetor ou está incompleto, e a falta de atenção do aluno, dá-se por uma atitude intencional por parte do aluno em não responder ao diálogo do professor, pela percepção do aluno de haver discrepância na forma de aprendizagem que ele encontra dentro e fora da sala de aula (Silva, 2004).

Na realidade, várias hipóteses podem ser levantadas, uma delas, por exemplo, é de que a aprendizagem pode não ser significativa, do ponto de vista do aluno. Fora do ambiente escolar, na interação com as TIC o aluno possui o controlo da interação e recebe respostas imediatas. Navega na internet em caso de dúvidas, troca ideias com seus colegas em rede. Por outro lado, na sala de aula tradicional, embora a interação seja possível, ela é bem difícil de acontecer, por uma série de fatores, tais como: o número de alunos, pressupostos epistemológicos e pedagógicos do professor, material didático disponível, proposta pedagógica da escola, etc. O facto é que existe uma distância muito grande entre o que o aluno vivencia dentro e fora do ambiente escolar (Fey, 2011).

Segundo Fey (2011) quem deverá mudar de posicionamento é o professor, pois o nativo digital já nasceu num ambiente e cultura diferente daquela do imigrante digital. O professor deverá apropriar-se do conhecimento necessário para migrar para a cultura digital, tornando-se portanto um migrante digital, utilizando as tic como ferramentas do processo ensino e aprendizagem, interagindo da melhor forma possível com a nova linguagem produzida no contexto do nativo digital. Ao agir dessa forma, o professor aproxima-se do aluno, de forma social e cultural, e a hipótese é de que o trabalho coletivo e colaborativo em sala de aula, entre ambos, possa ocorrer com maior fluidez.

Embora possa parecer antagónico, existem relatos de que os nativos digitais ao utilizarem as TIC acabam por enriquecer o seu reportório da linguagem escrita e falada. Ou seja, têm que encarar o desafio de compreender e adotar a linguagem que emerge das TIC, de forma a conviver mais harmoniosamente possível com os nativos digitais, transformando o nosso diálogo e implementando práticas pedagógicas ancoradas nas tecnologias na educação (Fey, 2011).

O professor imigrante digital, ao assumir o desafio de se inserir no uso das TIC e da cultura digital, assume intencionalmente o papel de participante ativo da construção de conhecimento com o nativo digital e a troca de papéis no diálogo na sala de aula deve ser vista como fator positivo nessa relação, tendendo a ser um fator impulsionador nessa nova relação entre professor e aluno. Os professores imigrantes digitais necessitam de se atualizar tecnologicamente e se tornarem migrantes digitais, inserindo-

se gradualmente na nova cultura digital, apropriando-se do conhecimento necessário para o uso e aplicação da tecnologia da educação (Fey, 2011).

3 Professor de informática em Portugal

Em relação a este tópico, pretendemos referir a problemática da diversificação de habilitações que existe no grupo 550 (informática), grupo este que conta com os mais diversos profissionais das mais diversas áreas. No qual, muitos destes não possuem habilitações para lecionar as disciplinas referidas.

Ao nível das formações de informática está a ser proposto o uso do computador segundo o paradigma instrucionista (Valente, s.d) que requer que o professor seja treinado para usar um software, mantendo a sua atuação na sala de aula sem qualquer alteração. Daí, a razão pela qual essa abordagem se tornou tão difundida nos países que utilizam constantemente o computador na educação. As modificações são ínfimas, quer a nível de sistema educacional quer da postura do professor, e assim o custo e os riscos são reduzidos (Valente, s.d).

Hoje, assiste-se a um problema de estruturação e de segmentação, devido a políticas erradas (certificação de competências TIC), pela falta de conhecimento (quais as habilitações que conferem competências). Outro problema é, mesmo, a falta de professores formados na área de informática ou derivado, que levou à aceitação de muitos professores com conhecimentos superficiais para lecionar as disciplinas do grupo em questão. Com a aceitação destes docentes criou-se um problema de formação e conseqüentemente a qualidade da formação prestada. Presentemente, esta situação, ainda se revela um grande problema que tarda em ser resolvido, devido ao facto, de encontrarmos docentes (ex: Matemática, Educação Musical, Educação Física) com pós-graduações em TIC ou com certificado de competências TIC aprovado a “1 de Setembro de 2009” (República, 2009) a lecionar cursos de informática. Cursos, que necessitam de um enquadramento tecnológico e conhecimentos profundos que os professores em causa não possuem, e por sua vez, retiram a possibilidade de outros professores com as competências necessárias ocuparem esses lugares. As universidades também são, em grande parte, responsáveis por esta situação ao aceitar para admissão nos cursos de Mestrados de Ensino em Informática os docentes detentores de pós-graduações em TIC, e nas quais a formação base não se encontra relacionada com informática.

Nas sociedades contemporâneas com as constantes evoluções, das quais fazemos parte, deparámo-nos com uma população pouco qualificada, que não possui nenhuma formação específica (Alonso, 2005). Aquando da existência desta, a formação muitas vezes não é de qualidade, devido às entidades que recrutam estes agentes de ensino sem qualificação para a área que pretendem formar. Assim, colocam em causa a vida profissional e académica dos formandos e alunos, desvalorizando a importância da aquisição de competências. De realçar, que nos encontramos perante as exigências destas sociedades que emergem de dia para dia, e que em nada estão a contribuir para uma sociedade de conhecimento.

É necessário adequar a formação profissional às necessidades do mercado, contudo, para que isso suceda é urgente que essa formação seja capaz de dotar os formandos/alunos de competências específicas, como uma “aprendizagem significativa e funcional” (Alonso, 2005, p. 69). Para que estas competências sejam dirigidas até estes aprendizes tem de haver agentes de educação com formação adequada para dar resposta às exigências do mercado de trabalho, isto é, formar pessoas capazes de “saber” e “saber fazer”.

A finalizar o capítulo, concluímos que o excesso de trabalho nas práticas profissionais dos professores leva a uma grande tensão no exercício das suas funções. Hoje exigem-se aos professores competências associadas a novas funções que implicam formação, atualização permanente e desenvolvimento integral. Aliás aqui se justifica, em parte, a realização do II ciclo em Ensino de Informática.

Em consequência da multiplicidade de funções, o sistema estimula a que se dê importância à quantidade perdendo qualidade na aprendizagem mediada pelo professor. Percebe-se, ainda, que o papel do professor atual deixa de ter o mesmo significado, ao qual se clarifica que o docente deve ser um mediador do conhecimento, isto é, medeia a relação entre os alunos e a apropriação de conhecimentos, no desenvolvimento das suas aprendizagens com recurso a muita informação que se entra disponível no mundo virtual (internet).

Vemos como de extrema importância a utilização das TIC no desenvolver das funções profissionais, para promover a interação entre o aluno e o professor combatendo, de algum modo, a desmotivação. Podemos dizer que a desmotivação é causada pelo não reconhecimento dos alunos pela falta da utilização das tecnologias disponíveis para as práticas letivas. O recurso às tecnologias, “hoje” tornará “amanhã” uma sociedade ativa mais capaz no desenvolvimento das suas funções.

CAPÍTULO III: REVISITANDO O PERCURSO PROFISSIONAL DOCENTE

Neste ponto fazemos uma retrospectiva da prática letiva, enquanto professor, caracterizando as escolas e o meio envolvente, demonstramos as dimensões que fomos desenvolvendo e que alteraram a nossa forma de ensinar e a nossa postura enquanto docente, associado ao qual existiu sempre e continuará a existir um processo de aprendizagem permanente derivado das vivências e interações com a comunidade escolar. Aqui, partilhamos elementos que consideramos fundamentais para a compreensão do percurso ao longo dos anos de docência analisados.

1. Atividade docente nos últimos cinco anos

Para uma melhor compreensão da organização deste ponto, em termos metodológicos, em todos os casos, contextualizamos a Escola, foi realizado o serviço docente, ou o Centro de Formação, no meio envolvente onde se encontra e no contexto social que interage de forma direta com a mesma para, de seguida, promovermos uma análise reflexiva sobre o mesmo.

1.1 Escola Secundária São João da Talha – Primeiro ano

Esta escola encontra-se localizada na freguesia de São João da Talha, uma localidade do concelho de Loures pertencente ao distrito de Lisboa, com um número total de 17 252 habitantes. Pode-se considerar que a instituição se situa num meio urbano nos arredores de Lisboa com um nível social de classe média. Contudo, esta escola também se localiza junto de um bairro social de uma comunidade cigana, e que devido a algumas situações exigira por diversas vezes a intervenção da polícia no bairro social e também na escola. Relativamente ao nível industrial, a escola encontra-se rodeada por algumas empresas como a “Robbialac”, “Saint Gobain”, grupo Sonae (continente, modelo) e instituto tecnológico nuclear. Existem também os hipermercados E-leclerc e intermarché que, também, contribuem para o desenvolvimento da freguesia. Assim, todas estas empresas contribuem para o desenvolvimento e empregabilidade dos residentes da mesma (Talha j.-S. d., 2012).

Devido à conjuntura atual que Portugal atravessa esta freguesia já foi em tempos uma zona que empregava a maior parte das pessoas que nela residiam, por ela já

passaram empresas como “Gráfica Simões” e o estaleiro da “Superbock” que acabaram por encerrar atividades.

Antigamente, esta escola, era dividida de um “bairro de lata” de população maioritariamente cigana, que causou problemas na escola, por apenas um muro. A escola chegou a ser alvo de diversos tiros que atingiram as salas enquanto decorriam as aulas. As salas de aula foram atingidas pelas munições vindas desse mesmo bairro devido a desacatos entre os próprios moradores. Tal situação sucedeu devido ao facto de existirem “barracas” encostadas ao muro da escola, sem o mínimo de condições de higiene e sanitárias. Após a reabilitação temporária dos moradores ciganos, as barracas foram destruídas e posteriormente foi construído um bairro com prédios camarários. (Talha j.-S. d., 2012)

Este estabelecimento de ensino é uma escola onde predomina a classe média baixa, existem alunos pertencentes a agregados familiares com imensas dificuldades financeiras, tais consequências levam a que muitas vezes os alunos frequentem as aulas sem terem ingerido qualquer alimento, ou seja, passam o dia inteiro sem alimentação prejudicando gravemente o seu rendimento escolar.

Neste local assiste-se ainda a outro fenómeno que é o aparecimento dos povos dos países de leste como também povos de cultura árabe, até então nunca vistos nestes locais. Do ponto de vista socioeconómico é uma zona onde as pessoas passam muitas dificuldades, uma população carenciada onde o número de desempregados aumenta de dia para dia. Esta situação levou à existência de marginalidade, e com ela surgiram também os furtos a lojas e a casas, muitas vezes com recurso à mão armada. Um paradigma até então impensável nesta freguesia. (Talha j.-S. d., 2012)

São João da Talha dispõe de transportes públicos que respondem à necessidade do fluxo existente, o professor considera que a rede de transportes públicos é boa, sendo os terminais/ligações principais o “Areeiro”, “Campo Grande” e parque das nações. Também dispõe de uma estação de comboios. Assim, pode considerar-se que está disponível um serviço de transportes eficazes respondendo positivamente às necessidades dos moradores.

A escola em causa foi fundada pela Portaria n.º 55-C/86 de 12 de Fevereiro e iniciou o seu funcionamento em 1 de outubro de 1986, começando apenas com funções de ensino secundário (Talha E. S., 2012).

A escola (fig. 1 abaixo) abrange uma vasta área de 7 pavilhões, na qual 4 pavilhões estão destinados a atividades letivas, são eles o pavilhão B, C, G e E; o

pavilhão H é onde se encontra o refeitório, o pavilhão F é para arrumos, e por último o pavilhão A é destinado aos órgãos e aos docentes da escola, onde encontramos a secretaria, sala dos professores, refeitório dos professores e direção da escola. Existe ainda um campo de futebol (K), o respetivo balneário (J), e o parque de estacionamento reversado a professores e alunos (I). O pavilhão gimnodesportivo encontra-se fora das instalações da escola, pelo que os alunos têm que se deslocar a pé quando assim são solicitados.



Fig. 1: Fonte- Google Earth (*software*)

A escola funciona em regime de ensino diurno e noturno onde oferece um leque de ofertas educativas de diferentes áreas: científico-humanísticos; cursos profissionais; cursos de educação e formação (CEF) ligados às tecnologias e educação; formação para adultos (EFA) e o processo de reconhecimento de competências através do projeto “novas oportunidades”. Desta forma a escola pretende fornecer aos alunos, uma formação adequada para o mercado de trabalho. Neste momento a escola possui também o 3º ciclo do ensino básico e está incluída num mega agrupamento, o agrupamento de escolas São João da Talha (Talha E. S., 2012).

Em regime diurno, funcionam o 3º ciclo do ensino básico, os cursos científico-humanísticos, profissionais e CEF, e no regime noturno funciona o centro de novas oportunidades com o processo de reconhecimento de competências e os cursos EFA.

Em suma, apresenta-se uma caracterização da primeira escola onde se deu o início de uma carreira docente, que permitiu perceber o meio social envolvente da mesma e a sua caracterização. Ainda por desenvolver neste ponto, é a experiência do professor ao longo destes 5 anos e perceber de que forma a sua atitude enquanto agente educador se foi modificando no exercício das suas funções (Talha E. S., 2012).

1.1.1 Reflexão do docente - Primeiro ano

No primeiro contacto com uma escola pública, foram as primeiras palavras a nós dirigidas pelo Diretor da Escola:

Bom dia o Sr. Filipe é que é o novo professor de informática certo? Apesar de nunca ter dado aulas isto é muito simples, tem aqui os referenciais tem que os seguir até ao fim, depois quanto ao nível de comportamento dos alunos em sala de aula, sempre que tiver comportamentos inadequados e achar necessário expulsar mande-os para a rua. Se eventualmente algum aluno fizer uma questão que não saiba, minimize a situação e diga que amanhã responde. Boa Sorte!
(Jorge Coelho, 2007)

Nesta breve abordagem feita pelo Diretor, foi-nos entregue o horário com a correspondente carga letiva à qual deveria ser respeitada até ao final do presente ano letivo. Estavam-lhe atribuídas duas turmas de cursos CEF de técnicos de equipamentos informativos, duas turmas do 8º ano com as disciplinas de área de projeto, e um curso técnico profissional de Manutenção de Sistemas Informáticos. Estavam dados os primeiros passos no que viria a ser a profissão escolhida por nós.

Esta nova profissão exigia um esforço maior, na preparação das aulas com vários tipos de níveis, não era uma profissão onde no acabar do horário diário dirigia-se para casa e ia-se descansar, aí existia um novo exercício de funções o de preparar conteúdos para dar no dia seguinte, no gerir uma sala de aula e estar preparado para as diversas dúvidas dos alunos como também na resolução de situações alheias à educação, mas não menos importantes na atividade docente, como também muito enriquecedoras para nós.

No primeiro dia e após uma noite em branco por estarmos a encarar uma nova atividade profissional, muita responsabilidade, tínhamos sido selecionados para formar futuros cidadãos para a nossa sociedade.

Ao encontrarmo-nos na sala de aula tudo nos pareceu muito estranho e ao mesmo tempo os sentimentos do peso da responsabilidade na transmissão do conhecimento aos alunos, não foi fácil de gerir num primeiro instante. Encontrávamo-nos perante uma nova função de muita exigência mas também envolvidos numa nova aprendizagem.

No decorrer das aulas e do tempo fomos nos apercebendo de algumas realidades da vida dos alunos, como por exemplo, situações de pobreza extrema como também alunos que tinham sido entregues a responsabilidade de sobrevivência. Nesta situação ímpar que nos encontrávamo-nos apercebemo-nos que muitas vezes a falta de motivação dos alunos em sala de aula estava relacionada diretamente com estas situações acabadas de referir.

Os alunos eram humildes mas com características muito heterogéneas, famílias de classes média, média alta e pobres.

Sem nos termos apercebido numa primeira fase que estávamos perante uma nova aprendizagem não tanto a nível profissional, mas, mais a nível pessoal onde muitas vezes fomos movidos pelos nossos próprios princípios como demonstraremos mais à frente.

A motivação neste contexto educativo era outro desafio, para além do insucesso escolar e a procura de soluções para a mudança do panorama dos alunos era preciso minimizar a falta de apoio psicológico e financeiro destes alunos, com o objetivo de promover desta forma uma ligeira melhoria na vida dos mais necessitados.

Estas questões eram todas abordadas em reuniões dos conselhos de turma, mas por uma situação ou outra eram tratadas com alguma leveza no nosso entendimento. Entendimento este talvez por ser uma situação nova e sem saber como reagir a esta nova problemática que nos acompanhou até ao final do ano letivo.

A primeira análise feita pelo conselho de turma foi que muitas vezes se fala de muita coisa desnecessária e sem enquadramento no que era preciso debater nestas reuniões, desde assuntos familiares dos próprios professores, até destinos de férias que se partilhavam. Na nossa ótica possuímos uma análise negativa destas reuniões que servem exclusivamente para debater problemas da turma e não sobre assuntos de colegas que nada tem a ver com a questão de conselho de turma. Pouco ou nada se falava do meio social envolvente de cada aluno como se a escola também não fosse um elo de ligação entre familiares e educadores de ensino.

Já a decorrer o terceiro período referimos uma situação que se passa com um aluno pouco comum.

Após várias informações dadas pelo diretor de turma sobre o estado de saúde de um aluno do curso CEF, o mesmo no decorrer do período ia-se agravando e nada era feito para solucionar este problema.

Numa das nossas aulas de montagem de computadores o mesmo aluno referido com problemas de saúde, tem uma quebra de tensão em sala de aula.

Sem sabermos o que fazer e perante esta situação pegamos no aluno e levámo-lo para o carro e onde nos dirigimos ao hospital Corry Cabral em Lisboa, uma situação inesperada e movidos pelo desespero de nada ter sido feito até então pelo conselho de turma e numa forma ativa de atuar neste problema que se vinha arrastar até então.

Foi uma situação irrefletida sem saber os problemas que daí poderia vir, mas assim achamos que era o melhor para o aluno e de uma vez por todas resolveu-se o problema e soube-se qual era o problema do aluno, anemia.

Analisamos como um ano muito gratificante a nível profissional como também pessoal retirando em grande parte muitas situações de aprendizagem, desde as necessidades educativas dos alunos, problemas sociais e relação com toda a comunidade educativa na partilha de experiências por forma a refletir e reajustar novas formas de atuar.

1.2 Escola Secundária Alves Redol – Segundo e terceiro ano

A Escola Secundária Alves Redol é originária na antiga Escola Industrial e Comercial de Vila Franca de Xira, criada pelo Governo em 1958. A abertura desta nova escola obrigou ao encerramento de alguns estabelecimentos então já existentes, como os Externatos Santa Isabel e Sousa Martins. Após diversos anos a funcionar em anexos com más condições e em vários locais, a Escola Secundária n.º1 de Vila Franca de Xira passou a funcionar desde o ano letivo de 1985/86 em modernas e adequadas instalações, situadas na Encosta do Monte Gordo, donde se pode desfrutar de uma excelente vista panorâmica sobre o Tejo e a Lezíria (Escola Secundária Alves Redol, 2013).

No dia 2 de Abril de 1987 a escola adotou como seu patrono o escritor vilafranquense e neo-realista Alves Redol, passando, assim, a ser designada por Escola Secundária de Alves Redol. Escritor português natural de Vila Franca de Xira, Alves Redol foi uma figura central no Movimento Neo –Realista Português, sendo autor de uma vasta obra, que inclui o romance, o conto, o teatro e o cinema. António Alves Redol, de seu nome completo, nasce em Vila Franca de Xira, no ano 1911. Em Julho de 1927 inicia a sua colaboração com o jornal vilafranquense, e desde cedo tem uma participação muito ativa na vida social do concelho de Vila Franca de Xira, cuja dinâmica mobiliza as classes trabalhadoras, sobretudo graças à ação de coletividades. Alves Redol profere e organiza conferências e palestras, atento e identificado com o Povo. (Escola Secundária Alves Redol, 2013).

Desde o ano letivo de 1997/98 até ao ano letivo de 2003/04, a escola funcionou unicamente como estabelecimento de ensino secundário. A partir do ano letivo de 2004/05, a escola oferece também o 3.º Ciclo do Ensino Básico; desde 2005/06 os

Cursos de Educação e Formação e, a partir de 2006/07, contempla também na sua oferta os Cursos Profissionais. Atualmente, é a única escola na cidade com ensino noturno.

A Escola Secundária de Alves Redol (fig. 2 abaixo) assenta todo o seu funcionamento em 4 edifícios: edifício principal, pavilhão da construção civil, pavilhão de eletricidade e pavilhão de educação física. O edifício principal (P1) conta com salas de aula, laboratórios, serviços, sala dos professores, gabinetes, salas de atendimento, salas de convívio, salão de exposições, refeitório, bufete, papelaria, reprografia, auditório, SASE, sala de estudo e biblioteca. No pavilhão da construção civil (P2), contamos com salas de aula, gabinetes referentes ao funcionamento do centro novas oportunidades, oficina de manutenção, salas de apoio ao teatro e um espaço multiusos. O pavilhão de eletricidade (P3), integra também a informática, tem salas de aulas, laboratórios de informática, laboratório de eletricidade e sala de apoio às tecnologias. As aulas de educação física têm lugar no pavilhão (P4), tendo uma sala de trabalho para apoio ao funcionamento da educação física. Neste espaço, funciona ainda o Clube de Jovens Alves Redol cuja atividade atual é a equipa federada do basquetebol feminino. (Escola Secundária Alves Redol, 2013). As instalações são adequadas e encontram-se em bom estado de limpeza e conservação.



Fig. 2 : Fonte (Escola Secundária Alves Redol, 2013)

A Escola Secundária Alves Redol situa-se numa zona isolada relativamente ao centro da cidade e junto à qual se encontra, em crescimento, uma nova zona residencial. A escola encontra-se inserida num meio económico-social de classe média e média baixa, registando-se mesmo casos de carência económica. Predominam as famílias com formação académica de nível médio, ligadas ao sector terciário, observando-se uma elevada taxa de desempregados. Os alunos provêm, na sua grande maioria, das escolas

básicas vizinhas e dos concelhos limítrofes (Alenquer e Benavente) (Inspeção Geral da Educação , 2007).

A população escolar é constituída por cerca de 700 alunos, o quadro do pessoal docente é composto por aproximadamente 100 professores e o pessoal não docente são 48 elementos. Existe o serviço de Psicologia e Orientação, porém este dispõe apenas de uma psicóloga, e não foi colocado nenhum professor de ensino especial apesar de existirem vários alunos com necessidades educativas especiais (Inspeção Geral da Educação , 2007).

A escola tem desenvolvido esforços para estabelecer parcerias com entidades públicas e privadas que respondam às necessidades da mesma. Essas parcerias são com a Câmara Municipal de Vila Franca de Xira, com a Junta de Freguesia local e Associação Transnacional Vilas-Francas da Europa. As parcerias com os órgãos autárquicos têm assegurado os apoios logísticos, como por exemplo, cedência de autocarros para transporte dos alunos, realização de pequenas obras de manutenção, subsídios para atividades de enriquecimento curricular e disponibilização de uma psicóloga clínica (Inspeção Geral da Educação , 2007).

Escola Secundária Matias Aires – Segundo ano

A Escola Secundária de Matias Aires (ESMA), inicialmente denominada de Escola Secundária de Mira Sintra, foi oficialmente criada pela portaria n.º 136/88 de 29 de Fevereiro. Foi inaugurada no ano letivo de 1988/89, altura em que o seu nome era ainda Escola Secundária de Mira Sintra, e apenas em 1993 toma o nome pelo qual é atualmente conhecida. A escola localiza-se na freguesia de Agualva-Cacém, no alto da Abelheira, num local outrora designado Casal da Charneca, sendo hoje esse exemplar de arquitetura saloia do século XVIII, depois de restaurado, tornou-se o verdadeiro ex-libris da Escola. No local designado por Casal da Charneca, a construção deste estabelecimento teve início em Maio de 1988 iniciando o pleno funcionamento em Setembro desse mesmo ano. A escola funcionou inicialmente com cerca de 900 alunos, recorrendo às instalações da Escola Primária da Quinta Nova do Tojal e da Escola Preparatória de Mira Sintra (ESMA, 2013).

Durante o ano de 1989 decorreu a construção de quatro pavilhões (fig. 3 abaixo) e da portaria; iniciou-se o arranjo dos espaços exteriores e o restauro da Casa Saloia do século XVIII, ex-libris da Escola, onde mais tarde se instalou um pequeno centro

etnográfico. Os restantes pavilhões e a cantina foram concluídos em 1993, momento em que os campos de voleibol de praia, valorizaram o espaço escolar e permitiram um significativo número de atividades desportivas. Na sequência de uma proposta apresentada à Secretaria de Estado, esta instituição passou a designar-se de Escola Secundária de Matias Aires, em 1993, tendo como patrono um vulto da cultura local e nacional. Em 10 de Abril de 2002 deu-se início à construção do pavilhão gimnodesportivo, uma obra desde há muito desejada e exigida pela comunidade escolar (ESMA, 2013).



Fig. 3 : Fonte (Escola Secundária Matias Aires, 2010)

O patrono desta escola, Matias Aires Ramos da Silva Eça nasceu em S. Paulo a 27 de Março de 1705, minhoto e oriundo de família nobre. A sua estadia em França, os estudos e os contactos que aí estabeleceu transformaram-no num dos principais iluministas portugueses. Estudou leis em Coimbra e Madrid, formou-se em jurisprudência e ciências exatas em Paris, e exerceu cargo régio em Lisboa durante 20 anos, tendo sido exonerado pelo rei D. José, em consequência provavelmente do conteúdo ideológico do seu livro “Reflexões sobre a vaidade dos homens“. Em 1761, após a morte da mãe dos seus dois filhos ilegítimos, retirou-se para a quinta que seu pai comprara, desligando-se de compromissos sociais e dedicando-se à escrita. Matias Aires faleceu em Lisboa a 10 de Dezembro de 1763, com apenas 58 anos, tendo sido sepultado na capela da sua quinta, hoje denominada Quinta de Nossa Senhora do Monte do Carmo (ESMA, 2013).

Nesta escola é habitual a organização de torneios (andebol, basquetebol, futebol, voleibol) e outras competições (corta-mato, btt, triatlo de atletismo, escalada/rapel, corfebol, slide, jogos tradicionais e demo indoor, ténis de mesa, orientação), ao longo do ano letivo. No âmbito do desporto escolar existem vários núcleos: aeróbica, btt,

escalada, futebol masculino e voleibol feminino (Escola Secundária de Matias Aires, 2013).

A população discente que frequenta esta escola é oriunda maioritariamente da freguesia de Aqualva-Cacém (onde a escola se encontra) e da freguesia contígua, Mira Sintra. De acordo com os dados escolares o número total de alunos atualmente ronda os 1000, distribuídos por 50 turmas. Destas turmas, 29 são do ensino básico (582 alunos), e 21 do ensino secundário (427 alunos) (Inspeção Geral da Educação, 2011). Quanto à oferta educativa no ensino básico, as opções passam também pelos cursos de educação e formação (CEF) de operador de informática, empregado/assistente administrativo, acompanhante de ação educativa e empregado/carpinteiro de limpos. Quanto ao ensino secundário, a oferta abrange: os cursos científico-humanísticos de ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas e línguas e humanidades; o curso tecnológico de desporto e os cursos profissionais (técnico de gestão de equipamentos informáticos, técnico de gestão e programação de sistemas informáticos, técnico de apoio à infância e animador sociocultural) (Inspeção Geral da Educação, 2011).

Segundo o perfil dos alunos desta escola 36% não possuem naturalidade portuguesa, sendo oriundos de 18 países diferentes, o que revela a diversidade linguística e cultural desta população escolar. É claro o predomínio dos provenientes de países africanos de língua oficial portuguesa (31%); beneficiam de auxílios económicos, no âmbito da ação social escolar, 56,6% dos alunos; não dispõem de computador em casa, nem de acesso à *Internet*, 33,2% dos alunos. As habilitações dos pais e encarregados de educação situam-se, principalmente, ao nível do ensino básico; e embora se desconheça a profissão de muitos pais e encarregados de educação, os dados conhecidos indicam que há 0,5 % que desenvolvem a sua atividade no sector primário, 34,1% no sector secundário (com relevo para os operários, artífices e trabalhadores similares das indústrias extrativas e construção civil: 18,5%) e 65,4% no terciário (com maior expressão para o pessoal dos serviços diretos e particulares, de proteção e de segurança: 21,2%, e trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio: 15,8%) (Inspeção Geral da Educação, 2011).

O corpo docente é constituído por 118 professores, o pessoal não docente perfaz 31 trabalhadores: assistentes técnicos, coordenadora técnica, encarregada operacional e assistentes operacionais. Destes trabalhadores um encontra-se ao abrigo das medidas contrato emprego-inserção. Prestam, ainda, serviço na Escola uma técnica superior

(psicóloga) e um elemento do gabinete coordenador da segurança escolar (GCSE) (Inspeção Geral da Educação, 2011).

A freguesia de Agualva-Cacém está situada a 10 km de Lisboa e dista também cerca de 10 km da sede de concelho – Sintra. Fazem parte da sua constituição as povoações que foram desagregadas das freguesias de Belas e Rio de Mouro, divididas pela ribeira das Jardas e pela linha de caminho-de-ferro de Sintra e do Oeste. Agualva-Cacém é freguesia desde 1953 e vila desde 1985, possui uma longa história, no entanto, só durante o século dezoito se verificou o povoamento em massa e ocupação deste território. O crescimento demográfico em Agualva-Cacém atingiu o seu máximo entre 1970 e 1980, em que se verificou um crescimento de 16.644 para 49.445 habitantes. Desde então, o ritmo de crescimento tem vindo a ser mais moderado (em 1991 existiam cerca de 56.779 habitantes) (Escola Secundária Matias Aires, 2010).

Atualmente, assiste-se ao envelhecimento da população, que se ocupa essencialmente no sector dos serviços, fora da freguesia, originando diariamente imensas filas de trânsito (de manhã e ao final da tarde) principalmente para a capital. Tal facto, também acontece em toda a área metropolitana de Lisboa, em cuja dinâmica a freguesia se integra. As áreas industriais da freguesia (Alto da Bela Vista e Colaride) não detém uma relação direta com a linha férrea, nem com o aumento demográfico, visto empregarem um número reduzido de habitantes da freguesia. A freguesia é servida por estradas de ligação que se mostram cada vez mais insuficientes, principalmente na falta de existência de nós rodoviários de acesso ao IC 19, o que gera diariamente situações caóticas no trânsito (Escola Secundária Matias Aires, 2010).

Mesmo no interior da freguesia as condições de mobilidade são seriamente reduzidas devido às más condições de circulação. O desenvolvimento urbano da freguesia está diretamente relacionado com a existência da linha férrea (Sintra e Oeste), no entanto a sua existência condiciona também a circulação na freguesia, já que as ligações só são possíveis através da passagem de nível ou do túnel, e estes não têm capacidade de escoamento do volume de tráfego existente. Assim, torna-se evidente que esta falta de mobilidade afeta os docentes e discentes desta escola. Nas últimas décadas, a freguesia de Agualva-Cacém cresceu de forma desordenada, e este crescimento gerou graves problemas ao nível das infraestruturas, dos equipamentos e da vivência em comunidade (Escola Secundária Matias Aires, 2010).

Uma vez que a população é muito numerosa é difícil para a vila proporcionar uma boa qualidade de vida aos seus habitantes. Constata-se que apesar das associações

culturais e recreativas que vão surgindo, estas são em número insuficiente para dar resposta às necessidades dos seus moradores. Por outra parte, fala-se também de um deserto cultural em Aqualva-Cacém, que se revela um reflexo dessa realidade urbanística, agravada pelo facto de grande parte dos seus habitantes serem provenientes de outras regiões e de outros países (sobretudo dos Palop`s), vivendo num grande alheamento em relação à vida local, sem raízes, sem solidariedade e relações de vizinhança (Escola Secundária Matias Aires, 2010).

1.2.1 Reflexão do docente – Segundo e terceiro ano

Escolas secundárias Alves Redor e Matias Aires...

No decorrer do ano letivo 2008/2009 estávamos no mês de Outubro quando o docente é colocado na escola Secundária Alves Redol no ensino noturno, Escola esta situada na cidade de Vila Franca de Xira a vinte quilómetros da casa do docente.

O horário de 12 horas letivas era composto por duas turmas do curso tecnológico de informática, um de programador e outro de técnico de manutenção. Uma turma era composta por 4 alunos e outra de dois respetivamente.

Estávamos perante uma nova realidade e aprendizagem no que viria a ser a sua profissão escolhida, os alunos destinados a estes cursos eram técnicos da área da informática o que nos exigiu mais concentração e domínio das temáticas abordadas em sala de aula.

Era uma nova situação e a preparação das aulas era de uma dificuldade extrema, os alunos dominavam tudo o que era linguagem de programação e tivemos que colocar um determinado nível de exigência a atingir como desafio e pela sua própria imagem enquanto professor. O sistema de avaliação era por módulos capitalizáveis, eram realizados dois testes por módulo.

Desta forma, foram algumas as noites na preparação de código computacional e na sua compreensão para poder lecionar as disciplinas. Foram utilizados recursos como fóruns, manuais e sites específicos de programação informática.

Conforme referimos foi um ano sobretudo de aprendizagem, tanto a nível de conhecimentos técnicos, pois o esforço e o rendimento teria que ser superior ao dos alunos que lidavam todos os dias com estas ferramentas nos seus locais de trabalho,

como também a nível pessoal, pois eram pessoas todas elas maiores de idade e com idades superiores a 22 anos, algumas mais velhas do que nós.

Lecionar aulas à noite foi uma situação nova e muito estimulante, pois verificamos a diferença da disponibilidade dos colegas que lecionam a noite para os de dia identificando mais disponibilidade e espírito de entreatajuda.

Neste mesmo ano letivo fomos colocados na escola secundária Matias Aires no Cacém, com outro horário de 12 horas letivas que perfazia no total 24 horas semanais. Esta escola era sobretudo frequentada por alunos de origem africana, e caracterizada por alguns conflitos entre alunos. A escola possuía cursos CEF, PIEF, e currículo alternativo para além dos cursos profissionais de informática e o ensino regular. Para nós estavam destinadas 4 turmas do 8º ano com as disciplinas de área de projeto, uma turma de currículo alternativo do 7º ano e uma turma do 9º ano com a disciplina de Tic.

Estávamos perante um novo desafio, alunos com uma cultura completamente diferente e com hábitos de igual forma diferentes.

Existia uma grande necessidade de trabalhar estes comportamentos que muitas vezes eram inadequados em sala de aula mas inconscientes, os alunos não faziam por mal mas por nunca ninguém lhes ter informado que aquela postura não era a correta. Muitos dos colegas a lecionar na escola reprimiam o comportamento mas sem explicar o “porquê?”. Esta era um novo desafio ao qual tivemos que adotar novas estratégias para chegar a estes alunos e por forma a conseguir um melhor aproveitamento, conseguir combater o insucesso escolar e estimulá-los para as matérias lecionadas. Tudo o que tínhamos feito até então, na postura como professor nada foi adaptado dos anos anteriores, estava perante uma nova realidade, criou-se uma estratégia diferente, o chegar aos alunos em sala de aula, um a um, o tentar perceber as dificuldades principais, (algumas diagnosticadas logo de início, como a língua) como também as vidas para fora das portas da escola. Foi uma experiência muito gratificante que guardamos com carinho e que serviu principalmente como lição de vida e crescimento como pessoa. Sabendo que muitos daqueles alunos estavam entregues a eles mesmos e nem mantimentos tinham para uma alimentação mínima exigida.

Esta situação também se refletia no rendimento do aluno em sala de aula que muitas vezes não conseguiam concentrar-se para os temas abordados.

Foi um ano repleto de emoções mas também com muito trabalho que serviu para crescimento pessoal e profissional.

No decorrer no ano letivo 2009/2010 e mais uma vez estávamos preparados para ser colocados numa outra escola, surge a oportunidade de lecionar novamente na escola Secundária Alves Redol. Desta feita o horário era diurno, composto por 3 níveis de ensino. Duas turmas dos cursos CEF, um de equipamentos e manutenção informática e a outra turma de gestão de informática, uma turma do 12º ano com a disciplina optativa de aplicações informática B e por fim uma turma do 11º do curso profissional de técnico de sistemas informáticos.

Relativamente às turmas dos CEF e ao Profissional a adaptação ao tipo de público-alvo já tinha sido feita em turmas dos anos anteriores, conseguindo facilmente adaptarmo-nos aos alunos e explorando desta forma uma nova forma de atuar a fim de melhorar a atitude na prática letiva. Uma das alterações nas nossas atitudes foi desde logo na primeira semana fazer uma análise de conhecimentos até então nunca feita por nós. Perceber o conhecimento dos alunos na matéria para uma melhor identificação das suas capacidades. Desta forma, foi mais fácil poder trabalhar com os mesmos a fim de aturar de imediato as suas limitações e lentamente de forma progressiva acompanhar os alunos aula à aula, com trabalhos suplementares. Esta seria uma das primeiras diferenças relativamente aos anos anteriores na prática como docente. Um melhor acompanhamento para um maior sucesso dos alunos.

No curso profissional, da mesma forma, foi analisar de início os conhecimentos técnicos dos alunos e desenvolver sempre que possível aulas práticas, é uma fonte de motivação para o aluno, quando existe a prática nos cursos de informática, pois normalmente pelo feedback dos mesmos muitas vezes a desmotivação e a desistência passa pela desmotivação pelo fato de não existir aulas que promovam as práticas do aluno no desenvolvimento das competências. Na disciplina de Aplicações Informática B do 12º, foi estar perante uma nova aprendizagem. A turma era composta por 22 alunos cuja média geral situava-se nos 16,20 valores, alunos de muita exigência e que exigiam muito do professor.

No início sentimos alguma dificuldade com a imposição de regras, tentámos mostrar uma lado mais frio e rígido com os alunos em questão e apenas nesta turma mas que provocou insatisfação nestes alunos. Após o decorrer de algumas semanas a diretora de turma veio falar connosco para sensibilizar na leveza da intervenção junto dos alunos, informando que os mesmos eram de fácil adaptação e que não iria ter problema algum. Esta atitude tomada foi sobretudo por este tipo de alunos gostarem de sobreporem-se às ordens dos professores e desrespeitando a autoridade por serem

alunos de excelência. No seguimento da nossa conversa com a diretora de turma o mesmo refletiu e foi aligeirando a atuação junto dos alunos mas mantendo sempre uma determinada autoridade para os mesmos perceberem que existia uma autoridade e que as regras do “jogo” eram as definidas de início. Os alunos foram adaptando-se mas existindo sempre algum desconforto no ar, os mesmos tentavam sempre que possível “apalpar terreno” para perceberem e analisarem com o que contavam. Achamos esta atitude dos alunos inadequada mas de muita inteligência, e sentíamo-nos em constante análise por estes alunos e a forma como era feita era de fato com muita inteligência e certamente motivada pela postura do docente algo fria e de poucas confianças. Ao concluir a aprendizagem deste ano letivo o autor refere que se fosse hoje não teria mantido esta postura de alguma frieza, existe várias formas de manter o respeito e a autoridade em sala de aula e hoje com a experiência e maturidade devida reflete que não foi a melhor postura. Mas foi importante para o desenrolar das suas funções, pois ficou claro que aquele não é o caminho mais correto e é importante que todos os docente reflitam nas suas atitudes, posturas e atuações junto dos alunos de forma crítica melhorando ano após ano a sua posição enquanto professores.

1.3 Escola Secundária José Afonso Loures – Quarto ano

A escola situa-se na Rua da República, em Loures, e tem uma localização privilegiada, com ótima acessibilidade pedonal, rodoviária (estrada nacional nº 8) e de transportes coletivos, o que permite que a escola seja frequentada por uma população escolar proveniente das mais diversas áreas. A localização e o acesso explicam o facto de a população escolar ser proveniente das mais diversas zonas assim como facilitam a frequência do ensino noturno.

A Escola Secundária nº 1 de Loures foi criada em 26 de Maio de 1975 através do Decreto-lei nº 260 - B/75 e iniciou funções a 17 de Outubro desse mesmo ano, tornando-se assim a primeira escola secundária do concelho de Loures. O edifício, projetado pelo arquiteto Armando Mesquita, iniciou a sua construção em 1949 sendo inaugurado em 1952. Antes de pertencer ao estado, chamava-se Colégio Secundário de Loures, no qual frequentavam 70 alunos, alguns em regime de internato, até 1975. Inicialmente só existia ensino diurno até ao 5º ano (atual 9º ano), em 1978/79 iniciaram-se os cursos gerais noturnos, em 1981/82 os cursos complementares noturnos e, em 1985, os cursos complementares diurnos (Escola Secundária de José Afonso Loures,

2011). Em 1988 foi construído um novo edifício que substituiu os pavilhões pré-fabricados de madeira, anteriormente existentes. Em 1996, foi publicado em Diário da República (Desp.88SEAE/96), o Programa Especial de Execução de Escolas dos ensinos básico e secundário que prevê a substituição do edifício escolar da Escola Secundária de Loures. No ano letivo 1997/98 a escola deixou de lecionar o Ensino Básico Diurno. Em 1999, pelo despacho 1545/99 do gabinete do secretário de estado da Administração Educativa, a escola passou a ter a designação de Escola Secundária de José Afonso Loures (Escola Secundária de José Afonso Loures, 2011).

Atualmente, frequentam a escola cerca de 1500 alunos, distribuídos pelos ensinos diurno e noturno. Destes, cerca de 800 (60%), estão inscritos no regime diurno e cerca de 500 no ensino noturno (40%). Nos Cursos Científico – Humanísticos estão matriculados aproximadamente 700 alunos e nos Cursos Profissionais 100 alunos. No Ensino Secundário de Módulos (ensino noturno) estão matriculados 383 alunos, no curso de Educação e Formação de Adultos 117 alunos, no curso de Educação Formação 5 alunos, no de Educação Formação de Adultos do Ensino Básico 41 alunos e no de Português Língua Estrangeira 67 alunos. Os cursos profissionais e de Educação e Formação de Adultos integram as Novas Oportunidades. Os alunos são maioritariamente de nacionalidade portuguesa, embora alguns tenham proveniências diversas, nomeadamente dos PALOP (Escola Secundária de José Afonso Loures, 2011).

Existe alguma diversidade linguística e cultural entre os alunos, já que 13.3% são provenientes de países estrangeiros: 9% de países africanos de língua oficial portuguesa, 2% do Brasil, 2% de diversos países europeus e 0.3% dos continentes americano e asiático. No nível socioeconómico e cultural das famílias dos alunos predominam os estratos sociais médio-baixo e baixo. Integram o corpo docente um total de 155 professores, sendo cerca 85% Professores do Quadro de Nomeação Definitiva, o restante corpo docente é composto por professores de Quadro de Zona Pedagógica, Professores Contratados e Técnicos Especializados. Existe ainda um professor de apoio educativo que exerce funções no Serviço de Psicologia e Orientação. Os elementos do Quadro de Nomeação Definitiva são maioritariamente do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 46 e 55 anos e com mais de 15 anos de permanência na escola. Trata-se, portanto, de um quadro de docentes estável. O pessoal não docente divide-se nas seguintes categorias: Psicóloga que exerce funções no Serviço de Psicologia e Orientação; 11 funcionários (uma Coordenadora Técnica e dez elementos assistentes técnicos); 33 elementos (entre os quais se conta uma Encarregada Operacional). O

pessoal não docente é predominantemente do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 25 e os 65 anos, sendo que a maioria exerce funções há mais de 15 anos nesta escola (Escola Secundária de José Afonso Loures, 2011).

A Escola é constituída (fig. 4 abaixo) por dois edifícios tipo monobloco, num total de 5 pisos, com 14 salas normais, sendo a área de terreno de 4500 m² e a área de implantação de 1366 m². No exterior existem pequenas áreas ajardinadas e um pátio para convívio. Ao nível dos equipamentos e para além das salas normais e salas disponíveis para os diversos serviços, existem laboratórios de Física, Química, Biologia e Geologia, Matemática e Geografia. As áreas de Informática, Secretariado e Artes têm salas específicas próprias. Os Clubes possuem igualmente espaços próprios. A Biblioteca/Centro de Recursos dispõe de espaços de leitura, polos de script, audiovisual e informática. Os alunos possuem uma ampla sala de convívio anexa a um bar e a uma sala polivalente. A escola não possui qualquer tipo de instalação própria para a Educação Física e Desporto Escolar socorrendo-se para o efeito de instalações alugadas, situadas nas imediações do edifício escolar (Escola Secundária de José Afonso Loures, 2011).

Na escola existem variados serviços que prestam apoio à comunidade escolar nomeadamente os Serviços de Assistência Técnica, nos quais se incluem os Serviços de Ação Social Escolar (SASE), o Bar, os Serviços de Psicologia e Orientação, o Centro de Recursos (constituído pela Mediateca e Biblioteca), a Sala de Estudo, a Reprografia e os Serviços de Assistência Operacional.



Fig. 4 : Fonte – Google Earth (*software*)

A freguesia de Loures encontra-se geograficamente localizada numa zona central e intermédia do concelho, colocando, a norte, um grupo de freguesias com

características rurais e colocando, a sul, freguesias com maior expressão económica no sector terciário, particularmente na área dos serviços, pequena indústria e comércio a retalho. Este facto, associado ao forte crescimento demográfico e económico registado na cidade de Loures, determina uma fisionomia de transição com traços de uma atividade tradicional agrícola e indícios, mais recentes, de uma acelerada terciarização, de que não se poderá dissociar o facto de nesta freguesia estar localizada a sede administrativo-jurídica do concelho (Escola Secundária José Afonso Loures, 2011).

A análise ao índice de envelhecimento da população residente no concelho de Loures, que passou de 41,3% em 1991 para 77,8% em 2001, permite afirmar que, não obstante se ter atingido um valor percentual elevado, este é ainda um dos mais baixos valores da Grande Lisboa. Loures apresenta-se como o terceiro concelho mais jovem da Grande Lisboa com a idade média de 29,6 anos. A Freguesia de Loures, com uma área de 32,84 km², conheceu um significativo crescimento populacional a partir da década de 60. Atualmente, a população desta freguesia é de 24 237 habitantes. É importante realçar as ótimas condições geológicas e climáticas que muito favorecem as práticas agrícolas, e é de acordo com essas condições que aliadas à tradição do cultivo vieram a identificar popularmente estas terras como as hortas de Lisboa (Escola Secundária José Afonso Loures, 2011).

Devido ao interesse lúdico dos tradicionais passeios à região saloia, houve a necessidade de criar uma zona turística de recreio e lazer, que abrange grande parte da freguesia de Loures, aproveitando os belos enquadramentos paisagísticos. Deste modo, foi possível trazer o realce e a valorização dos centros históricos e de interesse patrimonial e cultural (ex: Quinta do Conventinho e Parque da Cidade) e ainda o reaproveitamento turístico de edifícios de grande beleza (ex: Palácio do Correio-Mor). A freguesia de Loures faz fronteira com as freguesias de Sto. António dos Cavaleiros, Frielas, Santo Antão do Tojal e Lousa (todas as freguesias do concelho de Loures) e com os concelhos de Odivelas, Sintra e Mafra (Escola Secundária José Afonso Loures, 2011).

A história da povoação de Loures está relacionada com o mosteiro da Ordem dos Templários, pois a formação do núcleo urbano de Loures constituído, inicialmente, junto a este mais tarde viria a deslocar-se para a encosta. Esta evolução da mancha urbana estará relacionada com a aproximação à via fluvial e com os problemas das cheias, que desde sempre assolaram aquela zona baixa onde viria a nascer a atual Igreja Matriz. Nos nossos dias, a população residente na freguesia de Loures tem à sua

disposição um conjunto de equipamentos que lhe permitem uma ocupação saudável dos tempos livres quer através das diversas modalidades culturais e filantrópicas desenvolvidas pelas coletividades, quer pelas atividades desportivas. Enquanto sede de concelho, Loures dispõe de Câmara Municipal onde se destaca o Gabinete de Apoio à Juventude (GAJ), o Gabinete de Turismo e o Centro de Informação dirigido à população de idosos. A cidade dispõe atualmente de um conjunto significativo de equipamentos de utilização coletiva, dos quais se destacam o Jardim Municipal, o Parque da Cidade, as Piscinas Municipais, o Pavilhão Paz e Amizade, o Museu Municipal Quinta do Conventinho e a Biblioteca José Saramago, para além de outros serviços fundamentais, nas áreas da saúde, ensino, justiça, proteção civil e segurança pública (Escola Secundária José Afonso Loures, 2011).

O parque escolar de Loures tem evoluído positivamente, acompanhando as crescentes necessidades da população, pois ao nível da educação o concelho está dotado de diversos estabelecimentos de ensino adequados às diversas faixas etárias da população. Nos últimos anos, Loures tem sido marcada por um grande crescimento económico, refletindo-se num aumento de empresas que aí se instalaram, devido à melhoria significativa das acessibilidades (CREL e CRIL). Dessas empresas podemos destacar o Parque Empresarial da Quinta da Portela em Guerreiros Hovione e Gelpeixe. Nesta freguesia predomina o sector terciário, sendo importante a nível económico as unidades comerciais (Pingo Doce, Continente, Loures Shopping) e os serviços (comércio a retalho e a restauração). Da mesma forma, a agricultura e a construção civil têm, também, algum peso na economia da freguesia (Escola Secundária José Afonso Loures, 2011).

Em relação à escolaridade dos residentes no concelho esta sofreu uma alteração significativa no grau de habilitações possuídas por esta população, para tal, terá contribuído o facto de se encontrar assegurada desde finais dos anos setenta a cobertura integral da população jovem pelo sistema educativo. As alterações significativas revelaram-se nas situações de escolaridade superior ao 3º ciclo do ensino básico, ou seja, a escolaridade considerada hoje obrigatória. Em 1991 a percentagem de pessoas residentes no concelho com o ensino secundário e ensino superior totalizava 14,1%, em 2011, esse total é de 34,2% (Escola Secundária José Afonso Loures, 2011).

1.3.1 Reflexão do docente - Quarto ano

No decorrer do ano letivo 2010/2011 fomos colocados no mês de outubro na escola Secundário José Afonso Loures, escola esta mais conhecida por liceu de Loures.

Esta escola apenas se destina ao ensino secundário com cursos do ensino regular e cursos profissionais. A primeira impressão que tivemos assim que aceitamos o horário foi da imponência dos restantes colegas, (professores) que trabalhavam naquela escola, fato esse derivado a ter sido um liceu em tempos, e dessa forma os professores encaravam-se como profissionais de liceu e não de escolas ditas normais. Situação no mínimo caricata que reparámos, estar perante uma nova realidade.

O horário era composto por duas turmas, uma dos cursos de Gestão de equipamentos informáticos e outro de técnico de programação com 24 horas letivas semanais. Os alunos eram todos eles oriundos da cidade de Loures ou concelho, e altamente motivados para frequentar o curso. No início sentimo-nos um pouco à parte dos restantes colegas, pois era jovem e nenhum dos outros docentes tomaria a iniciativa de falar na sala dos professores para convívio. A integração foi algo complicada, algo que nunca se tinha passado até então em todas as outras escolas.

Após conhecer os restantes elementos do grupo de informática os professores da mesma alertaram desde logo para a resistência dos restantes colegas relativamente a colegas novos vindo por deslocamento de QZP ou mesmo contratados. Os colegas do grupo de informática eram jovens e dentro da mesma faixa etária o que facilitou a nossa integração.

Nesta escola existia uma forma de gestão totalmente diferente de todas as outras até então frequentadas, era uma escola onde existiam muito poucas reuniões e a direção fazia sentir-se do seu poder relativamente às regras implícitas nas escolas. Como exemplo disso e ainda no primeiro período ocorreu um episódio com duas alunas que foram vestidas de forma mais ousada e o respetivo diretor proibiu-as de entrar na escola daquela forma. As mesmas tiveram de ir a casa trocar de roupa de forma a frequentar as aulas, caso contrário não estariam autorizadas a entrar na escola. Foi o primeiro momento que verificamos que realmente ali tudo era diferente, sendo concordante com a atitude tomada.

Os alunos dos cursos profissionais eram eles também bem formados e interessados pela matéria, algo comparado com os alunos do ensino normal. Eram alunos inteligentes e exigentes. Após termos refletido na forma como nos posicionamos

perante a turma do 12º ano do ano anterior da escola secundária Alves Redol, desta forma, sentimos que deveríamos mudar a nossa postura e assim o fizemos. Abordamos os alunos numa primeira fase de forma amável mas impondo determinadas regras desde início, e sentiu-se por parte dos alunos uma reação positiva o que nos levou a pensar que assim seria a forma correta de agir e encarar aqueles alunos. Já decorrido mês e meio da nossa colocação na escola a adaptação e inclusão no meio da comunidade docente tinha sido bem sucedida. Esta aproximação foi feita de forma gradual pelo intermedio de iniciativas na criação de conversas do interesse comum da comunidade e por forma a querer partilhar experiências e sobre tudo aprender com os restantes colegas, mesmo achando que as formas de atuar de alguns colegas estaria errada e ultrapassada perante o tipo de público que encontramos nas escolas nos dias de hoje. Mas era importante fazer-se chegar aos restantes colegas e sentir-se integrado mesmo que para isso as experiências dos outros fossem inúteis para o exercício das nossas funções como docente. Assim já nos sentíamos parte daquela família e já falávamos com outros colegas dos restantes grupos. De referir que foi mais uma aprendizagem numa realidade totalmente diferente, não era nem nunca foi da nossa imaginação que tal imponência dos colegas de liceu fosse tão forte e se fizesse sentir em pleno século XXI.

As disciplinas destinadas também eram novas, como Arquitetura de Computadores e Instalação de Equipamentos Informáticos. Nada de extraordinário para nós que já tínhamos experiência profissional no ramo empresarial lidado com muitos equipamentos informáticos e respetiva configuração. Os alunos não revelavam grande dificuldade de relação entre eles e as aulas eram desta forma bem geridas, promovendo sempre a participação dos alunos, pois desta forma conseguíamos mais sucesso dos alunos e estimulavam-se uns aos outros como se tratasse de uma competição em sala de aula, mas de forma saudável. Foi então, que percebemos que os alunos assim se sentiam mais motivados e em todas as aulas preparávamos temas para discussão em sala de aula. As aulas eram sobretudo práticas e permitiam aos alunos colocar os conhecimentos teóricos de imediato nas competências práticas.

1.4 CEPRA - Centro de Educação e Reparação Automóvel – Quinto ano

O CEPRA - Centro de Educação Profissional da Reparação Automóvel foi criado em 1981, na sequência da realização de um protocolo elaborado entre o Instituto de Emprego e Formação profissional (IEFP), a Associação Nacional das Empresas do

Comércio e Reparação Automóvel (ANECRA) e a Associação Nacional do Ramo Automóvel (ARAN). A homologação desse protocolo, que dotou o CEPRA de personalidade jurídica, foi efetuada através da portaria nº 16/88, de 7 de Janeiro, na qual se definiu o CEPRA como um organismo dotado de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e financeira e património próprio (CEPRA, 2013).

O objetivo subjacente à criação do CEPRA, assenta na promoção e valorização profissional do sector da reparação automóvel e serviços e indústrias conexas representadas pelas associações outorgantes, através da formação profissional. Para além destas atividades, o CEPRA possui um Centro Novas Oportunidades, como contributo para a estratégia nacional que irá permitir a elevação dos níveis de qualificação escolar e profissional da população portuguesa, em geral, e dos profissionais do setor da reparação automóvel, em particular. O CEPRA foi criado com o objetivo de preparar documentação técnica necessária à aplicação dos conhecimentos profissionais (CEPRA, 2013).

O automóvel é o elemento central da mobilidade de pessoas e bens e a sua indústria é das mais importantes atividades industriais do mundo, com relevância direta e indireta, para vários setores de atividade. O setor automóvel é considerado um pilar estratégico da economia nacional, pela importância dos indicadores que lhe estão associados, nomeadamente ao nível de: volume de negócios; número de empresas envolvidas; número de postos de trabalho; percentagem de exportações e receita fiscal gerada. A nível europeu, esta realidade está bem espelhada no facto de ser um setor que contribui com cerca de 7 % do total da atividade industrial e que gera impostos anuais na ordem dos 360 biliões de euros (CEPRA, 2013).

O CEPRA tem por missão desenvolver atividades de formação, qualificação e valorização dos recursos humanos: formando, qualificando e certificando pessoas; apoiando as organizações na qualificação dos seus recursos humanos; promovendo a divulgação dos conhecimentos tecnológicos do setor automóvel; contribuindo para a melhoria da sua envolvente económica e social; e adequando a prestação de serviços às necessidades do mercado. Como política de sistema de gestão o CEPRA contribui para a melhoria da qualificação e certificação da população e prestar serviços de formação profissional que permitam a aquisição e o aperfeiçoamento das competências inerentes à reparação e manutenção automóvel, adotando as melhores práticas de segurança e saúde do trabalho, num contexto de melhoria contínua do sistema integrado de gestão. Numa

visão futura, o CEPRA tem como objetivo estabelecer a longo prazo, uma visão mais atrativa e inspiradora, que constitui indubitavelmente um grande desafio e se pretende mais motivadora para todos os colaboradores. Essa visão pretende desenvolver uma organização de excelência, socialmente responsável, reconhecida nacional e internacionalmente, assente numa rede global de parcerias, líder na prestação de serviços de formação e na qualificação e certificação de competências inerentes à reparação e manutenção automóvel (CEPRA, 2013).

Para desenvolver a sua intervenção como entidade formadora o CEPRA possui dois espaços fixos de formação, um situado em Loures e outro na Maia. A oferta formativa inclui-se, quase na totalidade, na área 525 - Construção e Reparação de Veículos a Motor, existindo a intenção de aumentar gradual e sensivelmente a oferta de formação em áreas transversais. Um dos aspetos diferenciadores da atividade do CEPRA é o facto de, desde 2002, ser uma organização certificada pela SGS Portugal, para desenvolver as atividades de *"Certificação de Competências no âmbito do Centro Novas Oportunidades (CNO) e Formação Profissional no Setor da Reparação Automóvel."* Neste âmbito, o Centro Novas Oportunidades do CEPRA é o único que se encontra certificado em Portugal.

O CEPRA, fruto da sua vocação setorial, não confina a sua atividade às instalações físicas que possui, desenvolvendo-a por todo o território nacional, de forma a satisfazer as necessidades de formação das empresas e dos profissionais, em particular, e da população, em geral. Esta resposta constitui um dos aspetos diferenciadores do CEPRA quando comparado com organizações congéneres, exigindo uma forte componente logística, de forma a permitir deslocar adequada e atempadamente os equipamentos, ferramentas e materiais de consumo necessários ao desenvolvimento das ações de formação.

Em 2012, para além do Diretor que se encontra cedido temporariamente pelo IEFP, o CEPRA possui 59 funcionários (49 na Sede e 10 na Delegação). Ao nível de efetivos, incluindo os contratados a prazo (6 no CNO e 1 Empregado de Armazém). Como aspeto positivo a realçar está o fato da atividade e o rigor com os processos ter aumentado significativamente, o que foi conseguido devido a uma otimização dos processos e ao aumento da produtividade. Os Recursos Humanos do CEPRA caracterizam-se por cerca de 20,34% do total de recursos humanos serem Técnicos de Formação Profissional, não evitando, contudo, que exista necessidade de recorrer ao serviço de prestadores de serviço. A justificação para este facto reside no

desajustamento do quadro de formadores face à procura de formação, uma vez que existe um défice na área da mecânica/eletricidade. Outro aspeto que tem vindo a ser considerado na gestão dos recursos humanos é a elevada percentagem de funcionários com idade igual ou superior a 51 anos (37,29 %), destacando os formadores, que representam 83,30 %. Ao nível das qualificações escolares do pessoal do quadro, registou-se uma melhoria significativa, entre 2008 e 2012, tendo duplicado o número de funcionários licenciados e aumentado o número de funcionários detentores do 12º ano de escolaridade, com decréscimo dos detentores do 9º ano de escolaridade, por frequência de processos de RVCC escolar (CEPRA, 2013).

As infraestruturas afetas à formação, apesar de não terem sido pensadas de raiz para o desenvolvimento de formação profissional, têm sofrido adaptações contínuas o que as tornou adequadas, tanto no que concerne às salas de formação teórica e salas de informática como às instalações oficinais de prática simulada. Neste âmbito, em 2010 foi criado um espaço estruturado para funcionamento do CNO, que se constitui, igualmente, como Front Office do CEPRA, o que permitiu proceder a uma reestruturação dos espaços da área administrativa. No âmbito das preocupações de carácter social, foram igualmente criados espaços nas Instalações da Sede (fig. 5 abaixo) para a Medicina no Trabalho, para a Comissão de Trabalhadores e para convívio dos trabalhadores. O CEPRA dispõe para o desenvolvimento da sua atividade formativa de duas instalações principais, a Sede localizada no Prior Velho e a Delegação localizada em Pedrouços, na Maia. Nas Instalações da Sede (fig. 5 abaixo) existem 2 pavilhões que incluem: área administrativa; CNO/Front Office; gabinete médico; sala da comissão de trabalhadores; sala de convívio dos funcionários; centro de recursos em conhecimento; sala de formadores; 12 Salas teóricas (das quais quatro estão equipadas para informática e outra para desenho técnico); oficinas de mecânica, eletricidade e mecatrónica automóvel; laboratório e oficina de pintura auto; oficina de reparação de carroçarias, de soldadura e polivalente; estação de serviço; refeitório/bar; arquivo administrativo; armazém de equipamentos e materiais de consumo; instalações sanitárias / balneários; e espaço lúdico para formandos (CEPRA, 2013).

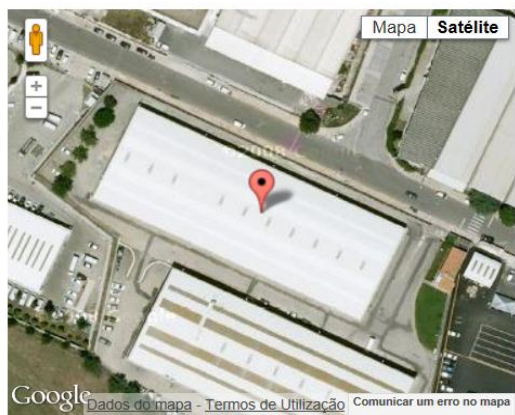


Fig. 5 : Fonte – Google Earth (*software*)

A área total da Sede do CEPRA é de 13 600 m', dos quais 7 424,40 m' são cobertos e 6 168,36 m' circundantes. Na área coberta incluem-se as áreas de formação prática e teórica, suficientemente próximas para que o formador, sempre que necessário, se possa deslocar de uma área para outra de forma a complementar e/ou demonstrar a relação entre as componentes teórica e prática. Para a formação que decorre nas instalações fixas do CEPRA (sede e delegação), cada oficina possui equipamento específico. Para além desse equipamento está também afeto a cada oficina um conjunto de ferramentas planeado para utilização em grupo nunca superior a 4 formandos. A nível informático, todos os computadores têm acesso à internet, e os formandos têm ao dispor um conjunto de aplicativos específicos da área automóvel o que exige um esforço financeiro significativo para os manter permanentemente atualizados (CEPRA, 2013).

A oficina polivalente é uma oficina ampla, equipada com elevador e preparada para dar resposta às mais diferentes solicitações. Em 2011, este espaço foi dotado de um sistema de aquecimento e está projetado para receber uma sala de aula quando necessário, permitindo que as componentes teórica e prática sejam ministradas no mesmo espaço e em simultâneo, sendo uma das oficinas privilegiadas para receber a formação em regime de prestação de serviços para empresas. Na sua sede o CEPRA dispõe também de instalações destinadas a um centro de novas oportunidades (CNO) constituídas por uma receção com espaço de acolhimento, 7 salas de trabalho para os Técnicos, uma sala de reuniões, dois gabinetes de entrevistas e três salas de formação (uma equipada com computadores). De forma a apoiar as necessidades dos vários utentes do CEPRA, em especial os formandos, existem outros espaços específicos: um Centro de Recursos em Conhecimento (CRC), que permite a consulta e utilização de um variado conjunto de recursos didáticos vocacionado para o setor, sendo que, muitos deles, foram desenvolvidos internamente. Neste local os formandos podem aprofundar

os temas ministrados, esclarecer dúvidas com formadores ou realizarem, sempre que necessário, trabalhos de grupo ou de pesquisas (CEPRA, 2013).

As instalações da Delegação (fig. 6 abaixo) estão implantadas num pavilhão que inclui: área administrativa; receção; sala de formadores; 4 salas teóricas (das quais uma equipada para Informática); oficinas de mecânica, eletricidade e mecatrónica automóvel; laboratório de eletricidade/eletrónica; oficina de reparação de carroçarias; bar; e armazém de equipamentos.



Fig. 6 : Fonte – Google Earth (*software*)

De uma forma sintética, de seguida apresentam-se as intervenções de aprendizagem e Educação e Formação de Jovens (EFJ):

- os Cursos de Aprendizagem são cursos de formação profissional inicial, em alternância, dirigidos a jovens, privilegiando a sua inserção no mercado de trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos.
- os Cursos EFJ visam preparar jovens através de um processo de aprendizagem em modalidade de Educação e Formação, essencialmente prático, que possibilitam uma formação profissional completa e qualificante para integrarem o setor automóvel.

No âmbito de parcerias Institucionais que tem com os seus outorgantes o CEPRA realiza formação em regime de prestação de serviços para responder a necessidades específicas identificadas pelas associações referenciadas. O CEPRA estabeleceu parcerias com a DREN (Direção Regional de Educação do Norte) para a realização de intervenções em cursos promovidos por escolas da região norte de cursos de educação-formação ou de cursos tecnológicos que visam a certificação dos alunos em saídas profissionais da área automóvel (CEPRA, 2013).

1.4.1 Reflexão do docente - Quinto Ano

No fim do mês de agosto e com as políticas aplicadas no Ministério da Educação na carreira docente, tornou-se quase impossível a colocação do nosso docente em ofertas de escolas com a redução em larga escala dos professores no ensino público. Desta forma, enviámos de forma voluntária um currículo para o Centro Educação e Formação de Reparação Automóvel, para o exercício de funções como formador de TIC. No seguimento desta candidatura espontânea fomos chamados para uma entrevista à qual fomos bem sucedidos e passamos a fazer parte da equipa de formadores. Seria até então uma experiência totalmente diferente do que tínhamos passado até ao momento. Estávamos perante o processo de RVCC (validação e reconhecimento de competências), uma experiência única e importantíssima para a nossa profissão. Neste contexto de aprendizagem não existiam aulas propriamente ditas, eram sessões de formação com adultos a partir dos 18 anos.

O horário do nosso professor, (neste momento formador) era composto por 35 horas letivas, com sessões das 9.30 até às 12.30, das 14.30 até às 17.30 e por último das 19 até as 22 horas.

Neste novo projeto não existia a preparação de aulas, existiam fichas que deveriam ser desenvolvidas em sala de aula (sessão de formação) segundo a experiência dos próprios adultos. O “adulto” o nome atribuído para os “alunos” deste projeto de aprendizagem ao longo da vida. Foi difícil no início habituarmo-nos ao nome e foram algumas vezes ainda a chamada do público-alvo por alunos. Nas primeiras sessões de formação o autor revela que adaptou a mesma postura em sala de aula como o professor e alunos, mas esta não resultaria em pleno. Não se tratava da escola propriamente dita e a adaptação tardou a surgir. Sentiu necessidade de reunir com alguns colegas das outras áreas para esclarecer as suas dúvidas. Nomeadamente qual a postura mais adequada e como funcionava o processo de avaliação. Numa primeira fase avaliamos as sessões de formação e mais uma vez essa não era a forma de atuar no Centro de Novas Oportunidades (CNO). Todas estas situações surgiram porque eram uma experiência nova, e neste sentido a Diretora dos Recursos humanos do CNO achou por bem marcar uma reunião com os formadores que nunca tinham feito tal trabalho. Sentimo-nos deslocados da realidade pela situação dos alunos mais velhos, pessoas desempregadas, formas de avaliar, diferentes até então, era uma situação de difícil adaptação por

ninguém ter explicado o real funcionamento do reconhecimento e validação de competências. Após a reunião foi esclarecido a forma de atuar perante o processo de validação de competências. Com o passar dos dias fomos moldando-nos às pessoas e às diversas realidades das mesmas, eram situações constrangedoras pessoas com necessidade específicas e desmotivadas. Em algumas sessões de formação foram muitas as vezes que as pessoas informavam que não vinham para ali fazer nada. Perante esta situação e já com uma nova visão de como adequar determinado tipo de atitude, experiência essa partilhada pelos outros formadores, apaziguava e estimulava as pessoas, dizendo muitas vezes que tudo iria correr bem. Temos de confessar que no início não foi fácil e o estímulo nem sempre surgiu, foi no refletir de como chegar às pessoas para que a formação corresse o melhor possível, que procurávamos no meio das sessões de formação arranjar assuntos do interesse dos formandos, relacionados com telenovelas, culinária, partilhar um pouco das suas vidas, para ao mesmo tempo sentirem que de outra forma existia alguém que podiam desabafar e conversar. Foi uma atitude que descobrimos e que numa primeira fase não imaginou que tal posição iria ter tanto sucesso, as pessoas sentia-se bem em utilizar os equipamentos informativos e pelo meio falar assuntos que lhes faziam bem falar. Tal situação de procurar estabelecer um relacionamento mais próximo com estas pessoas, resultou que o mesmo se refletiu nas avaliações dos formandos relativamente ao formador.

Assim, já não eramos encarados como um formador que queria à força que as pessoas mexessem no computador mas sim como uma pessoa que era um amigo e procurava ajudar os adultos em todas as sessões.

Neste tipo de projeto existia depois a validação de competências a sessão de júri, uma forma de avaliação diferente da escola, ali os adultos eram submetidos a júri para falar dos percursos que conduziu ao processo de RVCC e partilharem um pouco da experiência adquirida ao longo da vida. Muitas pessoas ao partilhar as suas histórias emocionavam-se e tudo isto era estranho para nós, mas ao mesmo tempo sentimos uma experiência única de aprender e refletir com as experiências das outras pessoas.

No final destas sessões as pessoas certificavam ou total ou parcial, que queria dizer que validavam o 6º ano ou o 9º totalmente (faziam todas as atividades propostas) ou parcialmente (faziam alguma das atividades propostas). Nesta validação de competências existia um portfólio que era de carácter obrigatório ao qual refletia a vida dos adultos como também todo o processo de aprendizagem que por ali passou no CNO.

Para nós foi sem dúvida uma grande experiência profissional, pois foi algo nunca feito por nós e em contexto totalmente diferente. Sentimos necessidade e percebemos que a forma de atuar junto destes adultos não poderia ser a mesma com os alunos, as pessoas sentiam-se feridas por situações da vida como, desemprego ou questões de saúde.

Foi de facto uma mais-valia, e sentimos que tudo foi diferente até então, era necessário chegar às pessoas pois muitas delas sentiam-se perdidas e uma palavra amiga ou uma discussão de um tema comum a todos era uma enorme fonte de motivação que até hoje não percebemos ainda como chegamos a esta ideia de sucesso.

No percurso destes 5 anos efetuamos uma aprendizagem gradual e muito gratificante, em todos os anos sentimos melhorias na forma como atuar no nosso exercício, e na maneira de gerir determinadas situações em sala de aula. Pois o professor deve ser um investigador que procura melhorar a sua performance enquanto profissional de ensino e mediador de conhecimentos. Todas as experiências contribuíram para que o nos tornássemos profissionais mais competentes e sensíveis a outras situações exteriores à escola, mas que em muito contribuem para o sucesso ou insucesso escolar do público-alvo.

CAPÍTULO IV: AS RESISTÊNCIAS DOS PROFESSORES NO USO DAS TIC COMO FERRAMENTA DE TRABALHO – O CASO DOS QUADROS INTERATIVOS

Neste capítulo pretendemos dar a conhecer a investigação que realizámos sobre “as resistências dos professores no uso das TIC como ferramenta de trabalho – o caso dos quadros interativos” numa escola do concelho de Loures, do Distrito de Lisboa. Ao analisarmos este paradigma segundo as várias etapas da investigação, fomos tendo as respostas necessárias para o estudo. Sentimos ainda que existe uma grande resistências por parte dos professores mais velhos e ao qual nem todos conhecem as suas verdadeiras potencialidades como iremos demonstrar.

1. Justificação do estudo

A formação de professores com/em tecnologias educativas tem despontado inúmeras discussões no meio educacional, pois sabe-se que muitos cursos de formação ainda não contribuem de forma efetiva para a implantação de mudanças na prática pedagógica. De um modo geral, quando o professor se depara com obstáculos que dificultam a sua prática pedagógica, este perde o interesse e volta a acomodar-se. A formação de professores é fundamental, não só para que adquiram conhecimentos sobre computadores, mas também para que os auxiliem a compreender como integrar o computador na sua prática pedagógica.

Atualmente, as informações encontram-se disponíveis mais facilmente com as TIC e o professor não é mais o detentor único do conhecimento, apesar de informação e conhecimento serem dois conceitos diferentes que muitas vezes se confundem. Informação pode ser definida como um conjunto de dados organizados para informar, por outro lado, o conhecimento exige compreensão, argumentação, interpretação e intervenção neste conjunto de dados para gerar algo novo. O conhecimento exige relação entre sujeito e objeto, e assim que percebemos a importância do mediador, neste caso o professor (Gianolla, 2006).

Os cursos de formação e capacitação de professores devem ter em atenção para que este profissional se sinta confortável e não ameaçado pelo uso das TIC na sala de aula. Em relação aos computadores, os professores, sentem recusa, medo e sedução, isto porque o professor sente-se inseguro na medida em que precisa demonstrar as suas dificuldades (*ibidem*). É fácil entender que ensinar através das TIC, requer uma

profunda reflexão sobre a visão de conhecimento e requer também, uma revisão sobre o papel do professor para que o mesmo se torne um promotor da aprendizagem (Gianolla, 2006).

É importante repensar os processos, no entanto, isso requer reaprender a ensinar e, assim, ao professor atual exige-se que ele seja um gestor aberto, equilibrado e inovador. Exige-se, também, que esteja bem preparado e motivado a atualizar a sua formação pedagógica contínua. A procura de uma nova postura é difícil e complexa, e as escolas com os programas de formação continuada devem preparar os profissionais para se tornarem capazes de superar barreiras. Segundo Branquinho “o aprender contínuo é essencial e concentra-se em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (Branquinho, s.d, p. 5).

Baseado nos quatro pilares norteadores da educação, no que se refere a “aprender a conhecer”, deve haver uma reflexão sobre a formação de educadores. Um programa de formação de professores deve propiciar ações e reflexões, e procurar teorias que ajudem a compreender a sua prática. Quando existe uma reflexão sobre as suas potencialidades e dificuldades, o professor propõe-se a mudanças e assim sente-se mais estimulado a enfrentar situações desafiadoras. A utilização do computador nas escolas, como ferramenta pedagógica, exige uma compreensão maior do que o processo de aprendizagem, para que não se confunda as ideias de “informar-se sobre o mundo com o formar-se no mundo” (Gianolla, 2006, p. 52).

Formar-se no mundo exige construção do conhecimento, através do computador, envolvendo não só professores e alunos, mas toda a comunidade educativa. É necessário que todos compreendam as mudanças na visão do ensino, hoje dividida em disciplinas e horários para uma visão interdisciplinar, através de projetos que despertem o interesse dos alunos (Branquinho, s.d).

O interesse pela formação contínua dos professores e a centralidade das TIC nesta formação levou-nos a optar por desenvolver a nossa investigação neste domínio de conhecimento, tentando perceber a relação do professor com a tecnologia educativa, concretamente na exploração do quadro interativo.

2. Percurso Metodológico

2.1 Problemática de investigação

A problemática de investigação de acordo com Cuban (1986), professor de educação que estuda o uso da tecnologia na sala de aula desde 1920, a utilização de ferramentas tecnológicas nas escolas tem-se revelado uma história de insucessos, determinada por um ciclo de quatro/cinco fases. Para este autor, este ciclo inicia-se com investigações que exibem as vantagens educacionais da sua utilização e, após algum tempo, são arremessadas novas políticas públicas que introduzem novamente tecnologia mais recente nos sistemas escolares. O autor acredita que isso termina com adesão limitada por parte dos professores, sem a ocorrência de ganhos académicos significativos e que, em cada ciclo, um novo conjunto de estudos indica prováveis causas do pouco sucesso da inovação, tais como falta de recursos, resistência dos professores, burocracia institucional e equipamentos inadequados (*ibidem*).

Passado algum tempo nasce uma nova tecnologia e o ciclo reinicia-se, com os seus protetores a alegarem que as lições do passado foram reconhecidas, e que os novos recursos tecnológicos são mais poderosos e melhores que os anteriores, podendo realizar coisas novas, conforme demonstram novas pesquisas. E, assim, o ciclo encerra-se novamente com o uso limitado e ganhos educacionais modestos (Cuban, 1986).

Deste modo, foi nosso interesse de investigação o estudo das reações dos professores ao uso dos quadros interativos, associando essas reações por idades acreditando existir alguma relação entre a receptividade para com as inovações tecnológicas e a idade dos professores, com tendência para o afastamento com o avançar da idade. Assim, às percepções deste autor junta-se a nossa percepção de que, como outras tecnologias educativas, há fraca utilização do quadro interativo pelos profissionais de ensino no desenvolvimento da atividade profissional. Esta noção foi aumentando à medida que os anos foram passando e com a passagem por diversas escolas, sem que esta ferramenta tecnológica se impusesse como uma ferramenta usada para motivar os alunos e para ajudar os docentes nas suas práticas letivas.

Este problema fez com que nos interessássemos em conduzir a nossa investigação a partir da seguinte questão de partida:

A **pergunta de partida** deste estudo representa a preocupação geradora do mesmo, isto é:

- *Que relação se pode estabelecer entre uma eventual fraca adesão ao uso das TIC por parte dos professores nas salas de aula, particularmente dos quadros interativos, face às faixas etárias predominantes nesta profissão?*

A preocupação dominante neste estudo desenhou-se em torno da possível resistência por parte dos professores em utilizar esta ferramenta como tecnologia educativa nas suas aulas. Para o efeito, assumimos como **objetivo geral** do mesmo:

- Perceber os comportamentos de resistência dos professores, associados a diferentes idades, na utilização dos quadros interativos, pois parece existir uma fraca exploração pedagógica das tecnologias educativas por estes profissionais.

A concretização do objetivo geral proporcionou a formulação dos **objetivos específicos** que se seguem:

- Perceber o potencial técnico educativo do quadro interativo.
- Analisar as perceções dos professores sobre o uso do quadro interativo como recurso pedagógico
- Compreender a relação dos professores com o uso desta tecnologia educativa, por grupos de idades.
- Inferir sobre o comportamento dos professores sobre o uso do quadro interativo como recurso educativo.

2.2 Amostra

Tomadas estas decisões, definimos a nossa amostra. Esta compõe-se de professores do ensino secundário público. Os números de elementos constituintes dos grupos de respondentes desta amostra são equilibrados e equitativos, uma vez que foram inquiridos através de entrevista estruturada três professores em cada faixa etária (30/ 35/ 40/ 41/ 45/ 50/ 51/ 55 e 60 anos). Deste modo, foram inquiridos 27 indivíduos sendo que 3 são do sexo masculino e 24 são do sexo feminino.

A participação dos respondentes foi conseguida no decorrer dos intervalos das aulas, no qual dirigimo-nos aos restantes colegas aleatoriamente, relativamente ao sexo

e grupo de ensino, mas decidido face à faixa etária que se encontravam, sendo fulcral para o desenvolvimento da investigação.

2.3 Cronograma

A investigação foi desenvolvida no ano letivo 2012/13 com base no seguinte cronograma:

CRONOGRAMA DE INVESTIGAÇÃO										
Ano 2012/2013	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
Definições gerais da investigação (tema, problema, hipóteses)	■	■								
Pesquisa e Revisão da Literatura		■	■	■						
Elaboração dos instrumentos de recolha de dados				■						
Seleção da Amostragem					■					
Recolha de Dados						■	■			
Tratamento e Análise de dados							■	■		
Conclusões e Aferição de Resultados									■	
Redação Final da Investigação									■	■

Para a prossecução do estudo, optámos pela investigação qualitativa, configurada num “estudo de caso”, onde foram utilizadas técnicas de recolha de dados, como entrevista e observação e, como técnicas de análise de dados, a análise de conteúdo de seguida explicitados.

2.4 Opções metodológicas

Esta investigação é um estudo qualitativo, uma vez que “o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar e descobrir os significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2005, p. 2). Caracteriza-se por ser “um fenómeno recentemente retomado, que se determina como um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiana dos sujeitos” (Alves & Silva, 1992, p. 1).

Os métodos suportam em si mesmo, os interesses que regulam os resultados esperados, daí o investigador dever sempre procurar identificar os interesses humanos que se encontram por detrás das diferentes formas de investigar (Coutinho, 2011).

O paradigma da **investigação qualitativa** assume uma posição relativista, e inspira-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador como construtor do conhecimento. De um modo conciso pode-se afirmar que o paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e ação em que se pretende infiltrar no mundo pessoal dos sujeitos (Coutinho, 2011).

Esta pesquisa também é um “estudo de caso” pois existe uma “exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na ação, onde o investigador recolhe informação detalhada” (Coutinho, 2005, p. 2).

De acordo com Yin (2010) a utilização do **método do estudo de caso** é adequada quando as questões de pesquisa são do tipo “como” e “por quê”, e ainda, onde o investigador possui pouco controlo de uma situação que, por sua natureza, esteja introduzida em contextos sociais. Apesar do investigador se servir de um quadro teórico referencial como ponto de partida para a utilização deste método, alguns estudos deparam-se com situações em que os estudos experimentais não podem ser aplicados. Ou ainda, em situações nas quais estudos quantitativos não são sensíveis aos fenómenos sociais que se encontram envolvidos nas mesmas. Segundo o mesmo autor supracitado, os estudos de caso significam muito mais do que apenas uma estratégia meramente explanatória, reforçando a existência de estudos de caso exploratórios, descritivos ou explanatórios. Este autor defende, ainda, que em relação ao controlo de comportamentos, o método do estudo de caso possibilita a análise de uma situação onde não se possam fazer interferências para manipular comportamentos relevantes. Neste método, os dados são recolhidos a partir de múltiplas fontes, todas baseadas em relatos, documentos ou observações, o que significa que podem ser empregados dados de natureza quantitativa que estejam catalogados (Yin, 2010). Assim, esta é considerada uma das vantagens deste método em relação a outros métodos de investigação qualitativa.

2.4.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados foram a **entrevista** e a **observação**.

A recolha de dados foi efetuada através de entrevistas estruturadas, que se revelaram “adequadas na obtenção de opiniões e impressões gerais; útil para compreender a cultura da organização; entender objetivos pessoais e organizacionais” (Kendall & Kendall, 1992, p. 4). As entrevistas estruturadas foram aplicadas a três pessoas, com a profissão de professores do ensino público, de cada faixa etária grupo 30/35/40 - 41/45/50 - 51/55/60 anos.

Os dados em análise nesta pesquisa foram recolhidos através de entrevistas que se revelam “fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (Duarte, 2004, p. 3).

Flick (2005) considera a **entrevista** como ponto de partida ou elemento essencial da pesquisa qualitativa, pois salienta o princípio da abertura. Esta postura vai para além da formulação de perguntas abertas, uma vez que a pesquisa qualitativa é caracterizada por um espectro de métodos e técnicas, adaptados ao caso específico, ao invés de um método padronizado único. Deste modo, o método deve-se adequar ao objeto de estudo, e nas entrevistas as perspetivas de todos os participantes da pesquisa são relevantes e não apenas a do pesquisador (Flick, 2005).

Desta forma, a entrevista foi aplicada por nós, através do guião de entrevista estruturada anteriormente preparado. A aplicação da entrevista decorreu de acordo com o interesse nas faixas etárias dos participantes para este estudo, independentemente do sexo e grupo de recrutamento.

Primeiramente, foi introduzida a entrevista onde se justificou a cada participante a pertinência do tema e a importância de realização da entrevista.

De seguida, no decorrer da entrevista, as questões foram colocadas pela ordem apresentada no guião de entrevista e foram registadas todas as informações fornecidas pelo entrevistado num bloco de notas. De certa forma, existiram algumas questões que se encontravam no guião que conduziram a entrevista a outras temáticas, contudo, estas apenas serviram para uma condução coerente da entrevista, e em nada contribuíram para o estudo em questão.

A **observação** permite ao investigador descobrir como as coisas de facto acontecem ou funcionam. E para além, das competências de falar e ouvir, que são utilizadas na entrevista, observar é outra competência comum aplicada na investigação qualitativa. A observação integra não só a percepção visual, mas também a percepção

auditiva, táctil e olfactiva (Flick, 2005). A utilização de observadores, assim como, a triangulação da observação com outras fontes de dados, aumenta a expressividade dos dados obtidos.

Na observação, verificamos alguma falta de ávontade dos entrevistados em relação ao tema abordado e em relação a algumas questões presentes no guião, como por exemplo, quando se perguntava se as tic poderiam ter alguma vantagem na motivação dos alunos. Através da observação do comportamento dos entrevistados como expressões faciais, movimentos do corpo e olhos, e tom de voz, ou seja, observação da linguagem não-verbal empregue, foi possível perceber que de certa forma os professores consideram vantajoso o uso das tic (quadros interativos inclusive). Porém, não são capazes de se adaptar a essas tecnologias, e desta forma não conseguiram admiti-lo quando as questões lhes foram colocadas. Uma das vantagens da observação, é que permite observar o “lado mais sincero” das pessoas, isto é, a linguagem não-verbal transmite mais informação que a linguagem verbal, e de um modo geral, confirma ou desmente o que a pessoa está a dizer.

3. Técnicas de análise de dados

A **análise de conteúdo** é um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a conteúdos muito diversificados. O fator comum destas múltiplas técnicas é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Em relação, ao esforço de interpretação, a análise de conteúdo move-se entre dois polos: rigor da objetividade e profundidade da subjetividade. A maior vantagem deste método polifuncional, que é a análise de conteúdo, está no constrangimento por ele imposto de prolongar o tempo de latência entre as intuições ou hipótese de partida e as interpretações definitivas (Bardin, 1991).

Ao longo deste processo de análise de dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo que se entende por

"um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 2009, p. 44).

Após a transcrição de todas as entrevistas, num total de vinte e sete, efetuadas a três professores por cada faixa etária (30, 35, 40, 41, 45, 50, 51, 55 e 60 anos), estas

foram agrupadas por faixa etária, de modo a aglomerar todos os dados das entrevistas por faixa etária num só ficheiro. De seguida, e após terem sido apuradas as conclusões da análise das três entrevistas em cada faixa etária, a análise dos dados foi aglomerada em três grupos, de idades nas faixas etárias, isto é, 30/35/40; 41/45/50; 51/55/60 anos.

Deste modo, foi criado um ficheiro para cada grupo etário, onde continha, de forma resumida, todos os dados relevantes de cada faixa etária. Este processo realiza-se através de um processo de categorização, em que inicialmente são criadas categorias com as grandes temáticas da investigação, por exemplo, “Resistências no uso das tecnologias”. Posteriormente, são desenvolvidas subcategorias integradas em cada categoria, por exemplo, “Motivação (ou não) para a utilização dos quadros interativos em sala de aula”. E seguidamente, são concebidas as unidades de registo, em que são registadas e agrupadas as ideias centrais e fulcrais das respostas e opiniões de cada participante da investigação. Por último, surgem as unidades de contexto que representam e fundamentam os dados até então recolhidos, uma vez que são pequenos excertos ou citações das respostas obtidas pelos participantes.

Desta forma a análise de conteúdo usada na descodificação das respostas das questões de partida, conseguimos extrair essas mesmas respostas muito delas de forma objetiva para o a perceção do nosso problema inicial “as resistências das TIC”, questões essas que se apresentam de forma clara para uma análise do paradigma. Contudo e na existência de alguma subjetividade de algumas respostas as mesmas levam-nos para um caminho que identificam a falta de utilização das tecnologias por parte dos professores como também o desconhecimento das suas potencialidades em sala de aula. Na extração destas questões foram analisadas e apresentados os resultados por faixas etárias.

4. Apresentação dos resultados do estudo

Seguidamente, serão apresentados o primeiro grupo da faixa etária os resultados do presente estudo após tratamento e análise dos mesmos. Sendo seguidos das conclusões e aferições dos resultados apurados nas entrevistas efetuadas.

- **Faixa etária dos 30/35/40 anos (anexo 1– Quadro I):**

Em relação à utilização do quadro interativo, cinco professores utilizam ou já utilizaram esta ferramenta, e por sua vez, quatro professores nunca a utilizaram. O

quadro interativo é utilizado nas salas de aula “sempre” por um professor; “com alguma frequência” (duas ou três utilizações por mês) por dois professores; “com pouca frequência” (uma utilização apenas; uma ou duas utilizações por período escolar) por dois professores, e “com nenhuma frequência” por quatro professores.

Cinco professores veem a sua utilização como uma mais-valia para o seu desempenho e para a aprendizagem do aluno; quatro professores acham que não, um professor chega mesmo a referir, a saber:

P1- para o meu desempenho não, mas é uma estratégia que desperta a atenção e curiosidade dos alunos, por ser mais interativa.”

As justificações que os professores apresentam para a não utilização do quadro interativo baseiam-se em:

P1- só tenho turmas de secundário e, a meu ver, o quadro interativo não é muito adequado para estas idades;

P2- as salas onde leciono não têm quadros interativos (...) por motivo das políticas atuais a motivação é mínima e a escola onde leciono não tem quadro interativo.

P8 - requer algum tempo disponível e esse tempo hoje em dia na carreira docente não existe (...) preparar uma aula com quadro interativo exige muito tempo e com a atual carga letiva e não letiva, deixa pouco tempo para mim e para a família.

Os poucos professores que utilizam o quadro interativo como um recurso alegam que:

P2 - ajuda os alunos a ver com clareza a matéria (...)

P2 - é uma estratégia que desperta a atenção e curiosidade dos alunos, funcionando muito bem no ensino básico.

P3 - permite exemplificar melhor a resolução de exercícios.

Uma das professoras realçou que utiliza o quadro interativo:

P6 - pelo facto de ser professora de informática e me sentir a vontade com esse tipo de material/software

Apenas para dois professores o uso deste recurso alterou a sua forma de ensinar:

P1 - é um recurso muito completo que permite associar várias atividades no mesmo documento; torna a aula mais dinâmica e melhora a interação professor-alunos e aluno-aluno.

P2 - deixei de me preocupar em criar outros materiais de estudo.

Os restantes (sete) professores dos quais (quarto) não obtivemos resposta (sem resposta) alegam que o seu modo de ensinar não se alterou porque o quadro interativo:

P6 - *envolve muito trabalho na elaboração das projeções que pretendo mostrar;*

P7 - *é preciso mais formação na área;*

P9 - *derivado ao pouco tempo que disponho não o faço com frequência;*

Assim, os professores que alteraram a sua forma de ensinar devido ao quadro interativo, fizeram-no porque consideram ter havido um estímulo na elaboração e organização dos seus recursos didáticos:

P1 - *acho muito divertido trabalhar no programa do quadro interativo (..) à medida que se explora as funcionalidades do programa, aumenta a curiosidade.*

Os professores que não alteraram o seu modo de ensinar consideram que não existiu estímulo, e justificam que:

P6 - *envolve muito trabalho na elaboração das projeções(...).*

Quatro professores sentem que a utilização do quadro interativo alterou a motivação dos alunos:

P1 - *os alunos pedem mais aulas com quadros interativos, é sinal que gostaram e que a aula foi interessante(...),é meio caminho andado para o sucesso.;*

P3 - *os alunos acham “piada” e estão mais disponíveis a virem resolver os problemas no quadro.*

P6 - *muitos deles até se oferecem a ir ao quadro porque acham uma certa piada em mexer no q.i..*

P7 - *na atenção e concentração*

Os professores que utilizam o quadro interativo, acreditam que a motivação dos alunos se alterou positivamente devido às suas potencialidades:

P7- *um dispositivo que estimula os alunos em sala de aula.*

P5 - *ferramenta que interage com o aluno e com o docente*

P6 - *envolve em interação a turma inteira na resolução de um exercício.*

Por sua vez, os professores que não usufruem do quadro interativo declaram que se deve ao facto de ter escassos conhecimentos nesta área e que o seu processo de utilização é demoroso e confuso.

As percepções positivas que os professores possuem acerca da utilização de tecnologias educativas no ensino e nas aprendizagens dos alunos, tendo em conta as vantagens e limitações indicam que:

P1 - *não substitui o papel fundamental do trabalho individual e a importância de tirar apontamentos e de manter um caderno diário organizado;*

P4 - *são úteis por permitirem aulas muito variadas, interativas e dinâmicas”; “existe interatividade com o professor e com os alunos;*

De um modo geral concluem que:

P6 - *é uma mais-valia, pois temos software educativo cada vez mais atrativo para usar em sala de aula de modo a cativar e motivar os alunos,*

e visualizam a sua utilização como positiva pois:

P7 - através das ações de formação que frequentei sobre quadros interativos percebi que a utilização é bastante motivante e permite a utilização de várias estratégias.

Relativamente às perceções negativas da utilização de tecnologias educativas no ensino, os professores utilizadores declaram:

P6 - o inconveniente é quando o material não se encontra operacional e temos que improvisar ou tentar resolver o problema o que nos faz perder tempo(...);

P7 - é necessário ter bastante tempo para a preparação de aulas, o que com a atual carga letiva e não letiva torna-se difícil aproveitar os quadros interativos para um bom desempenho.

A maioria dos professores inquiridos concluiu que os quadros interativos são equipamentos que agarram a atenção do aluno mas que requer algum tempo na preparação de materiais

A maioria (7 em 9) dos professores entrevistados nesta faixa etária três não alteraram a forma de preparar as suas aulas, dos quais quatro não se pronunciaram (sem resposta) devido ao quadro interativo e também a maioria destes professores (6 em 9) não procuram ajustar os conteúdos programáticos à utilização desta ferramenta. De realçar que as três professoras ouvidas, com 40 anos de idade, não alteraram a sua forma de ensinar, nem o modo de preparar as aulas e não ajustam o conteúdo das aulas às tecnologias educativas.

Os professores entrevistados com trinta e trinta e cinco anos fazem uma análise global positiva do uso do quadro interativo na sua prática pedagógica:

P3 - é um instrumento bastante importante e deveria ser adotado por todas as escolas;

P1 - faço uma análise positiva, no entanto considero que é um recurso mais direcionado para o ensino básico, por ser um pouco “infantil” no tipo de atividades que se podem realizar;

P6 - uma ferramenta muito útil; confesso que me rouba imenso tempo;

P5 - aplicação inovadora, mas que não utilizo com frequência;

A análise positiva que os professores efetuam acerca dos quadros interativos baseia-se no facto de

P6 - criar exercícios que permitem estimular a atenção dos alunos em vez de dar simples fichas de trabalho (...), apesar de “Por vezes 1 simples exercícios leva 4 horas a ser elaborado e quando aplicado na sala de aula ele é resolvido em 90 minutos. Mas também sei que é mais atrativo e isso compensa o esforço.

- **Faixa etária dos 41/45/50 anos (anexo 1 – Quadro II):**

Cinco dos nove professores utilizam o quadro interativo, contudo, a frequência da sua utilização é muito escassa, enquanto a sua utilização pelos restantes quatro professores é nula. Todos os professores inquiridos na faixa dos quarenta, quarente e cinco e cinquenta anos consideram o quadro interativo uma mais-valia para o seu

desempenho e para a aprendizagem do aluno, pois ambos ganham com a sua utilização; os alunos ficam mais entusiasmados; capta a atenção de todos os alunos; diminui a taxa de insucesso e permite um maior período de concentração. Estes professores explicam,

P10 - *utilizo para conseguir a atenção de todos os alunos, diminuindo a taxa de insucesso na minha disciplina;*

P13 - *são atrativos, práticos, úteis para a exposição de várias matérias ao mesmo tempo” e “são uma fonte de motivação para os alunos.*

Os motivos porque os professores não utilizam o quadro interativo como um recurso:

P12 - *não utilizo porque não domino as tic;*

P14 - *não utilizo por só estarem disponíveis em salas específicas para cursos técnico/profissionais;*

P15 - *requer muito tempo na preparação dos materiais.*

As justificações porque os professores não utilizam o quadro interativo como um recurso prendem-se com o facto de ser muito demoroso e um pouco confuso.

E os motivos porque os utilizam:

P16 - *estimulam os alunos para a concentração para as matérias abordadas; “ser inovador, para melhor entendimento da matéria”.*

A maioria dos professores (sete professores) indagados referem que o uso deste recurso (quadro interativo) não alterou a sua forma de ensinar, e seis dos nove professores referem que ajustam os conteúdos a elaboração e organização dos seus recursos didáticos.

A maior parte das pessoas questionadas (cinco professores) sentem que a sua utilização alterou a motivação dos alunos pois:

P14 - *notei um aumento da participação na aula.*

P15 - *menos conversa entre os alunos na sala de aula.*

P16 - *aumento da atenção dos alunos em sala de aula.*

P12 - *senti um diminuir de conversas entre eles na sala de aula e uma maior concentração e*

P11 - *tendo em conta o tipo de aluno que temos hoje, deve ser uma ferramenta estimulante para as suas aprendizagens.*

Relativamente às potencialidades do quadro interativo os professores expõem:

P12 - *o desuso do tradicional do quadro de canetas;*

P14 - *ser interativo e mantém a informação, não é necessário apagar; poder recuperar a informação a qualquer momento;*

P15 - *ser uma ferramenta digital numa era digital*

P17 - *projeto a matéria, sem ter que escrevê-la nos quadros tradicionais repetidamente.*

Em relação às suas potencialidades para os alunos esclarecem que,

P12 - *(...)seria motivador para a sua aprendizagem e para a construção do seu próprio conhecimento e*

P17 - *passou a existir uma continuidade da matéria sem interrupção para a escrita, sem haver motivos de distração.*

Todos os professores referiram que o quadro interativo possui limitações, e além de ser uma,

P11 - ferramenta um pouco complicada de trabalhar

estes encontram limitações devido à sua,

P14 - baixa frequência de uso” e ainda “muitas limitações, sou pouco dada a tecnologias.

A avaliação do uso de tecnologias educativas por parte dos professores na sala de aula, tendo em conta as vantagens e limitações, no ensino e aprendizagem é muito positiva:

P10 - vejo a sua utilização como uma mais-valia porque muitas vezes eles até iniciam o trabalho sozinhos; posteriormente dá-lhes uma maior autonomia na apresentação e defesa do trabalho;

P12 - reconheço que é uma ferramenta forte na capacidade de captar a atenção dos alunos;

P14 - é positiva, pela forma como interage com os alunos.

P17 - desenvolve a capacidade de utilização como uma ótima preparação para o mundo digital e tecnológico.

Embora a avaliação acerca dos quadros interativos seja bastante positiva alguns professores mostram-se positivos, porém com algumas reservas,

P11 - são estimulantes quando o seu uso não é excessivo, tem que existir meio-termo no seu uso(...)

P13 -avalio de forma positiva desde que o excesso de facilidade não tome conta dos alunos tornando-os em especialistas de competências e falhos de conteúdos.

A maioria dos professores (seis professores) confessou que o uso do quadro interativo não proporcionou mudanças na sua forma de ensinar nem a sua utilização modificou a forma de preparar as suas aulas,

P11 - se tivesse a possibilidade de o utilizar com certeza que tentaria criar atividades que possibilitassem a interação e o envolvimento dos alunos,

P13 - “para mudar a forma de ensinar só se fosse de uso frequente;

A análise global que os nove professores fazem do uso do quadro interativo na sua prática pedagógica é positiva e inovadora (cinco professores):

P10 - sim, na preparação de conteúdos digitais.

P11 - algo inovador mas não o uso em sala de aula

P12 - positiva e inovadora.

P15 - positiva desde que o professor considere importante.

P17 - é positiva mas requer muito tempo para o exercício de atividades e algum à-vontade com as tecnologias, não considero indispensável.

Todavia, dos restantes (quatro professores) dois não responderam (sem resposta) e os restantes consideram,

P16 - não tenho opinião por nunca ter utilizado

P13 - não tenho opinião

•Faixa etária dos 51/55/60 anos (anexo 1 – Quadro III):

Do total de professores indagados, seis deles não utilizam o quadro interativo, e a frequência da sua utilização é “semanalmente” – um professor, “anualmente” - um professor, “pouca frequência” - um professor, “nenhuma frequência” – seis professores.

Apenas dois professores visualizam a sua utilização como uma mais-valia para o seu desempenho e para a aprendizagem do aluno; dois professores não consideram uma mais-valia e cinco professores não possuem opinião pois desconhecem a ferramenta. De realçar, que os três professores com sessenta anos nunca utilizaram o quadro interativo e como tal desconhecem as suas funções e potencialidades, e também não possuem opinião em relação à sua utilização.

Os motivos que os professores apontam para a utilização do quadro interativo como um recurso são:

P20 - uma tecnologia mais atrativa para lecionar a aula

P22 - aproxima os conteúdos abordados ao estímulo dos alunos

E os motivos para a não utilização são:

P19 - trabalho com alunos do secundário e não vejo a necessidade de captar a atenção deles com a interatividade dos q.i.

P25 - não me considero um amante das tecnologias e acredito numa dispersão da atenção do aluno em sala de aula;

P26 - pouco à-vontade no uso destas ferramentas e falta de tempo.

Podemos concluir que nesta faixa etária a maioria dos professores não utiliza os quadros interativos devido ao facto de não dominarem as novas tecnologias,

P23 - não utilizo por falta de domínio das tic,(...)

P24 - não sou adepta da utilização dos quadros interativos.

A maioria dos professores (sete professores) admitiu que o uso deste recurso não alterou a sua forma de ensinar, e seis professores consideram não ter havido um estímulo na elaboração e organização dos seus recursos didáticos.

Dois professores sentem que a sua utilização alterou a motivação dos alunos,

P21 - alunos mais motivados por se utilizar uma ferramenta nova com recursos diferentes para explorar,

P23 - Aumento do interesse dos assuntos

um professor pensa que não, e seis professores não possuem opinião ou não respondem por nunca terem utilizado o quadro interativo.

Apesar de dois professores afirmarem que o quadro interativo não possui potencialidades e mais seis professores não possuem opinião ou desconhecem

quanto às suas potencialidades, os restantes três docentes, reconhecem potencialidades (dois dos quais sem saberem que o é) no uso do quadro interativo como forma de estímulo aos alunos:

P20 - *permite mostrar os conteúdos a dar numa nova perspetiva e mais atrativa;*

P21 - *se forem bem utilizados, pode ser um estímulo, devido ao potencial que oferece, porque permite fazer atividades diversificadas e interessantes;*

P23 - *a utilização das tic em sala de aula é sempre bem recebida pelos alunos.*

Seis dos nove professores nunca utilizaram esta ferramenta e dois não formaram opinião devido à sua não utilização, assim, não encaram as limitações da sua exploração:

P22 - *desconheço a ferramenta;*

P23 - *não sou grande adepta das tecnologias;*

P24 - *por nunca ter utilizado desconheço as suas potencialidades;*

Verifica-se que ainda existe alguma resistência na utilização das novas tecnologias, inclusive quadro interativos, no sistema de ensino

P22 - *não utilizo equipamentos tecnológicos a não ser o telemóvel;*

P25 - *este tipo de ferramentas, na minha opinião devem ser apenas utilizadas em palestras ou reuniões científicas não em salas de aulas” e “não uso a informática nas minhas aulas.*

A opinião dos docentes acerca do impacto dos quadros interativos nas aprendizagens dos alunos, tendo em conta as vantagens e limitações:

P19 - *é uma mais-valia, pois temos software educativo cada vez mais atrativo para usar em sala de aula de modo a cativar e motivar os alunos; o inconveniente é quando o material nem sempre se encontra operacional e lá temos que improvisar ou tentar resolver o problema o que nos faz perder tempo;*

P25 - *não considero que possa existir algumas vantagens, primeiro por considerar que a ferramenta possa destabilizar os alunos para as aprendizagens e depois requer alguma prática do docente na sua utilização.*

Há ainda professores da opinião de que,

P20 - *devia-se de utilizar mais as tecnologias na sala de aula*

P21 - *o uso da tecnologia é muito importante para o desenvolvimento da aula, bem como, para os alunos estarem mais envolvidos na matéria.*

Somente dois professores confirmaram que o uso do quadro interativo modificou a forma como preparar as suas aulas,

P20 - *criação de novos materiais de suporte informático;*

P21 - *as aulas para serem dadas no quadro interativo, tem de se preparar de modo a se adequar aos recursos,*

os restantes sete professores esclareceram que não alterou o modo de preparação das suas aulas.

Oito dos nove professores não procuram ajustar os conteúdos programáticos à utilização destas ferramentas; sete dos nove professores responderam não possuir

opinião quanto à sua análise global e apenas dois professores auferiram uma avaliação global positiva do uso do quadro interativo na sua prática pedagógica.

5. Conclusão do estudo

Deste estudo podemos concluir que o primeiro grupo das faixas 30/35/40 considera serem ferramentas que agarra a atenção dos alunos mas que é preciso algum tempo na realização dos materiais, como também não procuram ajustar os conteúdos programáticos e que identificam as suas potencialidades.

Relativamente a faixa etária 41/45/50 a maioria dos professores não utiliza o quadro com nenhuma frequência ao contrário do primeiro grupo, mas na sua maioria reconhecem que tem potencialidades para o aluno. Um dos motivos para não utilizarem é por não dominarem as TIC, ao qual o primeiro grupo tal situação não se cola apenas identificam pouco à-vontade no seu uso por falta de experiência.

Por ultimo no grupo da faixa etária dos 51/55/60 são identificadas ainda mais resistências no qual três dos professores nunca utilizaram a ferramenta, na sua maioria não utilizam os quadros interativos e outros três professores nem se quer conhecem a ferramenta, fenómeno este que não encontramos nos outros grupos. Sentimos sobretudo no desenvolvimento da investigação que a medida que o grupo das faixas etárias ia aumentando, as resistências e o desconhecimento acompanhavam-nas respetivamente. Desta forma existe ainda um enorme trabalho pela frente no uso destas ferramentas (quadros interativos) e nas TIC no geral, já que de uma forma geral, os docentes na sua opinião consideram estas ferramentas interessantes e atrativa.

Os professores exibem resistência em laborar com o computador, nomeadamente o quadro interativo, porque muitos alunos sabem utilizar melhor os recursos, e não têm total domínio das salas de informática da escola; no que diz respeito às dificuldades de incorporação da informática na escola, muitos professores relatam que as suas escolas não tem computadores ou, quando tem, só podem utilizar na hora em que um instrutor tiver disponibilidade e em horários pré estabelecidos pela coordenação da escola. Muitos professores também informaram que, por não terem domínio das ferramentas e das inúmeras possibilidades, se sentiam incapazes de trabalhar com os alunos na sala de aula e no laboratório de informática. A maioria dos professores utiliza as TIC para uso pessoal, porque acham importante utilizar os recursos tecnológicos para pesquisas na

Internet, preparação de material com o uso de editores de texto, acederem ao email pessoal, comunicar com amigos, familiares e colegas de trabalho e acesso a sites.

Cabe destacar que a grande maioria dos professores acredita nas possibilidades das TIC e como os recursos tecnológicos e que o uso do quadro interativo, poderiam ser úteis na sala de aula. Mas essa afirmação parece ficar apenas no discurso dos professores, visto que, quando perguntados se utilizam algum tipo de dispositivo (quadro interativo), software, programa e/ou plataforma na sala de aula, a grande maioria responde que não são adequados às suas aulas e que não utilizam e não valia a pena utilizar (Bittencourt & Bittencourt, s.d).

Para que o professor incorpore o uso do quadro interativo na sua prática pedagógica, é necessário que ele não apenas conheça os recursos tecnológicos, mas tenha conhecimentos acerca das suas potencialidades na sala de aula. É preciso também que ele domine os conhecimentos relacionados às disciplinas e saiba interagir com os recursos tecnológicos. O maior desafio dos professores conceberem o uso da informática e das TIC na escola parece estar na formação docente para o uso pedagógico dessas ferramentas tecnológicas.

Nas diversas pesquisas verifica-se que a maioria dos professores nunca frequentou disciplinas relacionadas à informática na sua graduação. Percebe-se que os professores tem algumas resistências do uso do quadro interativo pelo o elevado excesso de trabalho na realização dos materiais didáticos. Os professores, na verdade, também não utilizam as TIC por desconhecerem as inúmeras possibilidades das ferramentas para o uso na sala de aula. Isso só poderia ser possível se os professores tivessem domínio e conhecimento das potencialidades dessas ferramentas (Bittencourt & Bittencourt, s.d).

Do exposto, reforça-se a ideia da importância das TIC na inovação dos conteúdos programáticos dos professores, que devem preocupar-se na preparação e atualização da sua formação pedagógica continua. É imprescindível a inclusão das ferramentas tecnológicas didáticas como os quadros interativos, no desenvolver das suas aulas. Estamos perante alunos denominados de “nativos digitais” agentes estes que nasceram numa era em completo desenvolvimento tecnológico com influências na educação e nas nossas vidas. Desta forma é o professor que se deve adaptar aos tempos, pois estes nativos já nasceram na era tecnológica. Desta forma o docente refere a impossibilidade do aluno reconhecer a forma de ensinar com os tradicionais elementos pedagógicos em plena era tecnológica. Existe ainda uma enorme discrepância entre o uso das TIC pelos professores e os alunos, este motivo é identificado por uma maioria dos professores

sendo uma razão rejeitar a substituição do professor por assim dito, perante as tecnologias (máquinas). Pode-se concluir que o professor é o responsável por dar a conhecer as potencialidades das tecnologias e as suas limitações nunca esquecendo que o docente é que decide até onde a tecnologia deve ajudar o aluno no desenvolvimento das suas competências.

Em relação à avaliação em sala de aula, averiguou-se que a avaliação é um processo útil para realizar um diagnóstico da aprendizagem do aluno, mas também pode ser extremamente útil quando voltada para o professor, com o objetivo de analisar as suas práticas pedagógicas. Concluímos que a avaliação deve ser uma prática constante, quer quantitativa quer qualitativa, mas sobretudo, um processo onde o aluno possa ter opinião e ser participante no seu processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, onde professor e aluno caminhem juntos com um mesmo objetivo comum.

Por último e não menos importante, relativamente à planificação, efetuada pela docência, existem inumeráveis instrumentos que auxiliam a planificação. Deste modo, os professores deveriam retirar o máximo partido destes instrumentos, com o objetivo de planificarem aulas cada vez mais ricas e motivadoras para os seus alunos. Este estudo permite-nos concluir que planificar estimula as capacidades de estruturação e de descobrimento de diversas estratégias do ambiente escolar. Desta forma, proporciona aos professores, experiências de aprendizagem importantes e integrativas de segundo os seus interesses e necessidades, bem como, dá seguimento ao processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÕES

No processo do desenvolvimento deste relatório, foram várias as incertezas, os imprevistos, a dificuldade ao acesso a documentação mas todo este trabalho faz sentido quando obtidos o objetivo pretendidos, à medida que são ultrapassadas estas barreiras vai crescendo a motivação e o interesse na investigação apoderando-se do indevido, foi importante o abordar de todos as temáticas, dado uma maior visibilidade dos tópicos no entender da gestão escolar, no verdadeiro sentido da responsabilidade que deve zelar pelo serviço de educação público altamente eficaz.

De acordo com a profissão docente é extremamente importante adquirirmos uma postura que de investigação e crítica de forma construtiva no desenvolvimento das funções de agentes da educação e formação, procurar sempre respostas para dúvidas que

nos vão sugerindo no nosso dia-a-dia, seja em sala de aula ou fora dela. A importância é termos na vanguarda o verdadeiro interesse dos alunos na participação e na interação com o “saber” e o “saber fazer”. Pois esta atividade curricular entre professor-aluno permite a reflexão, quer nos recursos usados, quer nos resultados dos alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens.

Com o aparecimento do “choque tecnológico”, nas sociedades contemporâneas, e com o vertiginoso acesso as tecnologias por partes dos nossos alunos, torna-se necessário que os agentes de ensino inovem na sua atividade por forma a reformular os seus recursos pedagógicos e inovar na forma de ensinar recorrendo sempre que possível às TIC.

Contudo as resistências às TIC tardam em desaparecer, por parte de muitos profissionais de ensino, a mesma é encara por uma substituição do homem pela máquina, mas não se podem esquecer que o professor tem a autonomia de planificar até onde a tecnologia interfere no seu trabalho com os alunos.

A formação dos professores para lecionar as disciplina no grupo de informática tem sendo um tema de muitas discussões nas escolas entre os docentes do próprio grupo e os restantes. Todos lutam pela permanência na educação nem que para isso se coloque em causa a qualidade da formação dos alunos. Muitos docentes não possuem habilitação própria na área da informática, mas que numa situação ou de outra conseguem profissionalizar-se no grupo 550. Este fenómeno poderá ter repercussões irreversíveis na nossa sociedade. Desta forma existe falta de ética no acesso a mestrados em ensino de informática como também a vertente formação profissionalizante que por sua vez vai ter repercussões a nível de colocações de professores. Mas mais importante na qualidade da formação dos alunos, que desta forma em nada contribuímos para um ensino enriquecedor e propício ao desenvolvimento das competências dos alunos.

Por todo o trabalho desenvolvido, este relatório retrata a função do docente, que por sua vez reflete a importância de uma atitude de investigação e de aprendizagem que existe na sua prática. É importante partilhar o conhecimento, dando a conhecer novos pontos de vista fundamentados, para os mesmo serem criticados e analisados de forma construtiva procurando fazer sempre melhor e desenvolver atitudes que possibilitam o aperfeiçoamento no desenvolvimento das funções do docente.

Para concluir é importante de referir, que no desenvolvimento deste relatório conduziu o docente a outras dúvidas. No decorrer de algumas aulas e com a utilização das tecnologias nomeadamente “smartphones” uma grande maioria dos alunos não

sabiam utilizar grande parte dos recursos dos seus próprios equipamentos tecnológicos em questão. A questão que o autor se coloca, é se ser nativo digital é o suficiente para não ser um analfabeto tecnológico. Trabalho este que poderá ser desenvolvido numa possível tese de doutoramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2000). Publicado em Cadernos de Formação de Professores, Nº 1., *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*, pp. 21-30. Universidade de Aveiro.
- Alonso, L. (2005). *Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências*. Obtido em 12 de 11 de 2012, de www.repositorium.sdum.uminho.pt: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17569/1/Reorg%20Curricula%20EB.pdf>
- Alvarenga, I. J. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem: Estudo na Escola Básica Amor de Deus*. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Alves, Z., & Silva, M. (1992). *Análise Qualitativa de Dados de Entrevista: uma proposta*. Ribeiro Preto: Universidade de São Paulo.
- Apple, M., & Jungck, S. (1990). No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. *Revista de Educación*, 291., pp. 149-172.
- Araújo, A. L., & Sant'Ana, R. M. (2011). *Algumas reflexões sobre a inserção das novas tecnologias nas práticas docentes*. Pesquisas em Discurso Pedagógico .
- Artigo,5º. (2008). Diário da República, I série A, Lei n.º 30/2002. 579.
- Bardin. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bittencourt, I. M., & Bittencourt, I. G. (s.d). *Como Professores concebem o uso das Tic em suas práticas pedagógicas*. ISSN 1981 - 3031: V EPEAL: Pesquisa em educação: desenvolvimento, ética, e responsabilidade social.
- Boavista, M. (2010). *O Director de Turma – Perfil e Múltiplas Valências em Análise*. . Instituto de Educação, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Braga, et al. (2004). *Planificações: novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições Asa.
- Branquinho, S. T. (s.d). *O Professor e a utilização das TIC no contexto educativo*. Universidade de Tocantins (UNITINS).
- Castro, E. (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- CEPRA. (2013). *Plano de Atividades*. Lisboa: Centro de Formação Profissional da Reparação Automóvel.

- Cerezer. (2007). *Documentos de Identidade*. Revista Aulas. Dossiê Foucault.
- CNEB. (19 de 09 de 2001). *Currículo e programas ensino básico*. Obtido em 18 de 11 de 2012, de www.dgidc.min-edu.pt: <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>
- Coutinho. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985 – 2000)*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Coutinho. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines: The Classroom use of Technology Since 1920*. NY: Teachers College Press.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar, Curitiba*, n. 24, p. 213-225.
- Escola Secundária Alves Redol. (1 de Março de 2013). *Agrupamento de Escolas Alves Redol - Vila F. Xira*. Obtido de <http://194.65.226.130/portal/index.php/a-escola/patrono>
- Escola Secundária Alves Redol. (1 de Março de 2013). *Agrupamento de Escolas Alves Redol- Vila F. Xira*. Obtido de <http://194.65.226.130/portal/index.php/a-escola/historia>
- Escola Secundária Alves Redol. (1 de Março de 2013). *Agrupamento Escolas Alves redol - Vila F. Xira*. Obtido de <http://194.65.226.130/portal/index.php/a-escola/visita-guiada>
- Escola Secundária de José Afonso Loures. (2011). *Regulamento Interno*. Loures: Conselho Geral de Escola Secundária de José Afonso Loures.
- Escola Secundária de Matias Aires. (1 de Março de 2013). *ESMA*. Obtido de http://www.esec-matias-aires.rcts.pt/pt/esma_ad.htm
- Escola Secundária José Afonso Loures. (2011). *Projecto Educativo*. Loures: Escola Secundária de José Afonso Loures.
- Escola Secundária Matias Aires. (2010). *Regulamento Interno*. Agualva, Cacém: Escola Secundária Matias Aires.
- ESMA. (1 de Março de 2013). *Escola Secundária Matias Aires (ESMA)* . Obtido de http://joomla.esmaonline.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=70

- Fey, A. F. (2011). A linguagem na interação Professor-Auno na era digital: considerações teóricas. *Revista Tecnologias na Educação- ano 3, número 1*.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor: Projectos e Edições, Lda.
- Folhas, R., Lúcia, P., & Loureiro, M. J. (2010). *Formação de professores de ciências sobre Quadros Interactivos em regime de blearning*. Obtido em 06 de 11 de 2012, de I Encontro Internacional TIC e Educação: <http://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&q=Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+de+ci%C3%A2ncias+sobre+Quadros+Interactivos+em+regime+de+bLearning&btnG=&lr=>
- Gatti, B. (2003). *O Professor e a Avaliação em Sala de Aula*. Universidade Católica de São Paulo: Estudos em Avaliação Educacional, n.27.
- Gianolla, R. (2006). *Informática na educação: representações sociais do cotidiano*. . São Paulo: Cortez.
- Hoffmann, J. M. (s.d.). *Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.
- Inspecção Geral da Educação . (2007). *Relatório de Avaliação Externa das Escolas*. Escola Secundária de Alves Redol, Vila Franca de Xira: Ministério da Educação.
- Inspecção Geral da Educação. (2011). *Relatório de Avaliação Externa das Escolas*. Sintra: Ministério da Educação.
- Kendall, K., & Kendall, J. (1992). *Systems Analysis and Design*. Prentice Englewood Cliffs: Hall International Editions.
- Liberalino, F. N. (2012). *Avaliação: diálogos entre avaliação institucional e avaliação do processo pedagógico*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte : XXII Fórum Nacional de Ensino em Fisioterapia, III Congresso Nacional de Fisioterapia na Saúde Coletiva.
- Lopes, H. (02 de 2010). *Relatório de resultados do inquérito aos Alunos sobre O Plano Tecnológico da Educação*. Observatório do Plano Tecnológico da Educação. Obtido em 06 de 11 de 2012, de [gepe.min-edu.pt](http://www.gepe.min-edu.pt): http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=544&fileName=A_vis_o_dos_alunos_sobre_a_implementa__o.pdf
- Nóvoa, A. (1991). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro.: 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores, Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas.

- Pacheco, J. (2001). *Curriculo e tecnologia: a reorganização dos processos de aprendizagem*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *Tecnologias em educação: Estudos e investigações*, Actas do X Colóquio da AFIRSE (pp.66-76).
- Pardo, M. B., & Colnago, N. A. (2008). *Planejamento e Avaliação do Ensino para Professores de Escola Pública: um enfoque na formação em serviço e na interdisciplinaridade*. Departamento de Psicologia - Universidade Federal de Sergipe.
- Peralta, H., & Costa, F. A. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. *Revista de ciências da educação · n.º 3 · mai/ago*, 77- 86.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.
- Ponte. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? *Revista Ibero-Americana de Educación*, 24,, 63-90.
- Ponte. (2002). *Departamento de Educação da Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa*. Obtido em 06 de 11 de 2012, de Repositório da Universidade de Lisboa: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(TIC-INAFOF\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(TIC-INAFOF).pdf)
- Ponte, J., Oliveira, H., & Varandas, J. (2001). *O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional*. Campinas: Papirus.: In D. Fiorentini (Ed.), *A formação do professor de matemática (em publicação)*.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5.
- Pretto, N., & Serra, L. (2001). *A educação e a sociedade da informação*. Braga:Centro de Competência Nónio da Universidade do Minho.: In P. Dias & C. V. Freitas (Eds.), *Desafios 2001: Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação* (pp. 21-41).
- República, D. d. (01 de 09 de 2009). *UMIC Agência para a Sociedade do Conhecimento*. Obtido em 10 de 11 de 2012, de http://www.unic.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=2813&Itemid=90
- República, Diário da. (21 de 10 de 1999). *Decreto Regulamentar nº10/99*.
- Roldão. (1999). *Gestão curricular - fundamentos e práticas*. Obtido em 18 de 11 de 2012, de www.porto.ucp.pt:

http://www.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/anizacaoPraticasPedagogicasMateriaisApoio125749543/fmartins/Livro_DEB.pdf

Roldão. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 95.

Silva, Á. A. (2004). *Ensinar e Aprender com as Tecnologias - Um estudo sobre as atitudes, formação, condições de equipamento e utilização nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Cabeceiras de Basto* -. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia .

Talha, E. S. (2012). Obtido de <https://sites.google.com/a/aesjt.pt/agrupamento-de-escolas-de-s-joao-da-talha/>

Talha, j.-S. d. (2012). Obtido de <http://www.jf-sjoaodatalha.pt/>

Valente, J. (s.d). *Formação de Profissionais na Área de Informática em Educação*. Núcleo de Informática Aplicada à Educação – NIED.

Yin, R. (2010). *Estudo de Caso : planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (1994). *A escola como cenário de operações didáticas*. Porto: Edições, ASA.

ANEXOS

Anexo 1

Quadro I : Análise de Conteúdo Entrevistas Professores (30/35/40 anos)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES/UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<p>-Estímulos/ resistências no uso das tecnologias</p>	<p>-motivação (ou não) para a utilização dos q.i. em sala de aula;</p> <p>- envolvimento com os quadros interativos</p>	<p>-4profs não utilizam</p> <p>-5profs.utilizam</p> <p>-Utiliza 1ou 2 aulas por período (1);</p> <p>-Utiliza 2 ou 3 aulas por mês (1)</p> <p>-Utiliza sempre (1); pouco (1); nunca (1)</p> <p>- Não utiliza com nenhuma frequência (3)</p> <p>-para o desempenho do professor não é uma mais valia;</p> <p>-mas para a aprendizagem do aluno sim</p> <p>-q.i. não é muito adequado para o secundário; -muitas salas não têm quadros interativos;</p>	<p>P1-“Para o meu desempenho não, mas é uma estratégia que desperta a atenção e curiosidade dos alunos, por ser mais interativa”</p> <p>P2-“ ajuda os alunos a ver com clareza a matéria que leciono”</p> <p>P1 - “só tenho turmas de secundário e, a meu ver, o quadro interativo não é muito adequado para estas idades...”</p> <p>P2 - “as salas onde leciono não têm quadros interativos.”</p> <p>P1, P2-“é uma estratégia que desperta a atenção e curiosidade dos alunos, funcionando muito bem no ensino básico.”</p> <p>P2-“A escola onde leciono não tem quadro interativo”</p> <p>P3-“Permite exemplificar melhor a resolução de exercícios”</p>

		<p>-permite explicar melhor a resolução de exercícios</p> <p>-desperta a atenção dos alunos;</p> <p>-funciona muito bem no ensino básico;</p> <p>-a escola não tem quadros interativos em todas as salas</p> <p>-é uma mais-valia (3)</p> <p>-não é uma mais-valia (2)</p> <p>-utiliza porque é prof. de informática e se sente à vontade com o q.i.</p> <p>-só utilizou algumas vezes por curiosidade;</p> <p>-não utiliza porque não existem na escola</p> <p>-ferramenta inovadora</p>	<p>P6-“Pelo facto de ser professora de Informática e me sentir a vontade com esse tipo de material/software.”</p> <p>P5 -“Utilizei só em algumas ocasiões por curiosidade”</p> <p>P8- “requer algum tempo disponível e esse tempo hoje em dia na carreira docente não existe”</p> <p>P9 - “preparar uma aula com quadro interativo exige muito tempo e com a atual carga letiva e não letiva, deixa pouco tempo para mim e para a família.”</p> <p>P9 - “por motivo das políticas atuais a motivação é mínima.”</p> <p>P7,P8 e P9-“requer muito tempo na sua utilização”;</p> <p>“os professores não tem tempo”;</p> <p>“preparar uma aula no q.i. Exige muito tempo”</p>
-Mudanças na prática	-crescimento do conhecimento dos alunos na utilização das	<p>-recurso muito completo;</p> <p>-permite associar várias atividades ao mesmo</p>	<p>P1 - “É um recurso muito completo que permite associar várias atividades no mesmo documento”</p>

<p>pedagógica e didática na ação educativa</p>	<p>tecnologias</p> <p>-de que forma o docente alterou a sua forma de ensinar</p>	<p>tempo;</p> <p>-torna a aula mais dinâmica;</p> <p>-melhora interação professor-aluno;</p> <p>-com o q.i. não precisa de criar outros materiais de estudo</p> <p>-q.i. é um estímulo;</p> <p>-é divertido trabalhar no programa;</p> <p>-aumenta a curiosidade;</p> <p>-houve retração na produção de materiais</p> <p>-motiva mais os alunos</p> <p>-os alunos pedem mais aulas com q.i.;</p> <p>-as aulas são mais interessantes;</p> <p>-os alunos acham piada;</p> <p>-estão mais disponíveis para irem ao quadro resolver os problemas</p> <p>-estimula a curiosidade e o interesse pelas aulas;</p>	<p>P1 - “torna a aula mais dinâmica e melhora a interação professor-alunos e aluno-aluno”</p> <p>P3 - “Deixei de me preocupar em criar outros materiais de estudo”</p> <p>P1- “acho muito divertido trabalhar no programa do quadro interativo”</p> <p>“à medida que se explora as funcionalidades do programa, aumenta a curiosidade”</p> <p>“Os alunos pedem mais aulas com quadros interativos, é sinal que gostaram e que a aula foi interessante...é meio caminho andado para o sucesso.”</p> <p>P3 - “Os alunos acham “piada” e estão mais disponíveis a virem resolver os problemas no quadro.”</p> <p>P6 - “envolve muito trabalho na elaboração das projeções que pretendo mostrar...”</p> <p>P6 - “Muitos deles até se oferecem a ir ao quadro porque acham uma certa piada em</p>
--	--	---	--

		<p>-permite ao aluno conhecer as suas dificuldades</p> <p>-alunos ficam mais interessados nos efeitos do quadro do que na matéria;</p> <p>-as aulas são mais interativas e motivadoras</p> <p>-não houve estímulo (4);</p> <p>-sim houve estímulo (2),</p> <p>-envolve mais trabalho para elaborar as projeções</p> <p>-sim alterou motivação dos alunos (3)</p> <p>-os alunos oferecem-se para ir ao quadro;</p> <p>-potencialidades: coloca a turma toda em interação para resolver um exercício; interação prof – q.i.</p> <p>-tem algumas limitações; a pouca utilização</p>	<p>mexer no Q.I.”</p> <p>P5 - “ferramenta interagir com o docente”</p> <p>P6 - “envolver em interação a turma inteira na resolução de um ou outro exercício.”</p> <p>P9 - “derivado ao pouco tempo que disponho não o faço com frequência”</p> <p>P7-“um dispositivo que estimula os alunos em sala de aula.”</p> <p>P7 - “é preciso mais formação na área”</p> <p>P9 - “é demoroso e um pouco confuso”</p>
--	--	--	---

		<p>-não alterou forma de ensinar (3)</p> <p>-melhorou atenção e concentração;</p> <p>-estimula os alunos na sala de aula</p>	
<p>-Percepções sobre a utilização das tecnologias no ensino e nas aprendizagens dos alunos</p>	<p>-importância dos quadros interativos</p> <p>-opinião dos docentes sobre os q.i.</p> <p>-qual o impacto nas aprendizagens dos alunos</p>	<p>-o uso das tic é uma ferramenta importante;</p> <p>-não substitui o trabalho individual na sala de aula e os cadernos organizados;</p> <p>-as tic auxiliam a dinamizar as aulas;</p> <p>-as tic motivam os alunos</p> <p>-as tic são úteis;</p> <p>-permitem aulas variadas, interativas, dinâmicas;</p> <p>-há mais interatividade entre prof-aluno;</p> <p>-é uma mais-valia;</p> <p>-as tic são mais atrativas;</p> <p>-o material nem sempre se encontra operacional e temos de improvar ou perder tempo</p> <p>- a utilização do q.i. é motivante;</p> <p>-permite a utilização de várias estratégias;</p>	<p>P1 - “não substituí o papel fundamental do trabalho individual em sala de aula e a importância de tirar apontamentos e de manter um caderno diário organizado.”</p> <p>P4 - “Penso que são úteis por permitirem aulas muito mais variadas, interativas e dinâmicas”</p> <p>P5 - “Existe interatividade com o professor e com os alunos.”</p> <p>P6 - “É uma mais-valia, pois temos software educativo cada vez mais atrativo para usar em sala de aula de modo a cativar e motivar os alunos. “</p> <p>P6 - “O inconveniente é quando o material nem sempre se encontra operacional e lá temos que improvisar ou tentar resolver o problema o que nos faz perder um certo tempo...”</p> <p>P7 - “Através das ações de formação que frequentei sobre quadros interativos percebi que a utilização é bastante motivante e permite a utilização de várias</p>

		<p>-é preciso ter bastante tempo disponível para preparar as aulas;</p> <p>-a atual carga letiva e não letiva não permite aproveitar os q.i. para um bom desempenho;</p> <p>-q.i. agarra a atenção do aluno;</p> <p>-requer algum tempo de preparação dos materiais.</p>	<p>estratégias”</p> <p>P7 - “é necessário ter bastante tempo para a preparação de aulas, o que com a atual carga letiva e não letiva que tenho torna-se muito difícil aproveitar os quadros interativos para um bom desempenho.”</p> <p>P8 - “são equipamentos que agarram a atenção do aluno mas que requer algum tempo na sua preparação de materiais.”</p>
<p>-Mudanças no desempenho das funções docentes</p>	<p>-forma de ensinar dos professores</p> <p>-mudanças na preparação das aulas.</p> <p>-alterações de lecionação dos docentes.</p>	<p>-não alterou a forma de ensinar (7)</p> <p>-alterou a forma de ensinar (2)</p> <p>-alterou a forma de preparar as aulas (2)</p> <p>-não alterou a forma de preparar as aulas (7)</p> <p>-é preciso dedicar muito tempo;</p> <p>-demonstra melhor a resolução de problemas;</p> <p>-não ajusta os conteúdos às tic (6)</p>	<p>P1 - “... infelizmente é preciso dedicar algum tempo para preparar recursos para quadros interativos, o que é complicado com a carga semanal que temos. “</p> <p>P3 - “É um instrumento bastante importante e deveria ser adotado por todas as escolas.”</p> <p>P1 - “Faço uma análise positiva, no entanto considero que é um recurso mais direcionado para o ensino básico, por ser um pouco “infantil” no tipo de atividades que se podem realizar.”</p>

		<p>-ajusta conteúdos às tic (3)</p> <p>-análise positiva dos q.i (3);</p> <p>-não utiliza, não sabe (2)</p> <p>-mais direcionado para o ensino básico;</p> <p>-um pouco infantil no tipo de atividades;</p> <p>-deveria ser adotado por todas as escolas</p> <p>-criar exercícios para estimular e captar a atenção dos alunos</p> <p>-requer muito tempo de dedicação</p>	<p>P6 - “optei por criar exercícios que permitem estimular a atenção dos alunos em vez de dar simples fichas de trabalho...”</p> <p>“Mas também sei que é mais atrativo e isso compensa o esforço.”</p> <p>“uma ferramenta muito útil”.</p> <p>“...confesso que me rouba imenso tempo. Por vezes 1 simples exercícios leva 4 horas a ser elaborado e quando aplicado na sala de aula ele é resolvido em 90 minutos.”</p> <p>P5 - “aplicação inovadora, mas que não utilizo com frequência”</p>
--	--	--	--

Quadro II : Análise de Conteúdo Entrevistas Professores (41/45/50 anos)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES/UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
-Estímulos/ resistências no uso	-motivação (ou não) para a utilização dos q.i. em sala de aula;	-4 profs não utilizam; -5 profs utilizam	P11- “Creio que ambos iríamos ganhar com a sua utilização.”

<p>das tecnologias</p>	<p>- envolvimento com os quadros interativos</p>	<p>-Nenhuma frequência (5);</p> <p>-Pouca frequência (3)</p> <p>-apenas quando os conteúdos se adaptam as ferramentas (1)</p> <p>-Mais-valia para aluno e professor (6);</p> <p>-mais-valia: para o professor não mas para o aluno sim;</p> <p>-ambos ganham com a sua utilização;</p> <p>-os alunos ficam mais entusiasmados</p> <p>-capta a atenção de todos os alunos;</p> <p>-diminui a taxa de insucesso;</p> <p>-maior período de concentração;</p> <p>-atrativos, práticos, úteis para a exposição de várias matérias ao mesmo tempo</p> <p>-a sua aplicação, são uma fonte de motivação para os alunos</p>	<p>P12- “ o aluno fica mais entusiasmado para as matérias abordadas.”</p> <p>P10- “Utilizo para conseguir a atenção de todos os alunos, diminuindo a taxa de insucesso na minha disciplina.”</p> <p>P13- “são atrativos, práticos, úteis para a exposição de várias matérias ao mesmo tempo e a sua aplicação”</p> <p>“são uma fonte de motivação para os alunos”</p> <p>P12 - “não utilizo porque não domino as tic”</p> <p>P14 - “não utilizo por só estar disponíveis em salas específicas para cursos técnico/profissionais.”</p> <p>P15 - “Requer muito tempo na preparação de materiais.”</p>
------------------------	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> -interativos -estimulação dos alunos; inovação -não utiliza porque não domina as tic (3) -só está disponível em salas específicas; -só está disponível em salas de cursos técnico/profissionais -requer muito tempo na preparação de materiais; -muito confuso e demoroso 	<p>P16 - “Estimula os alunos para a concentração para as matérias abordadas”</p> <p>P16 - “Ser inovador, Para melhor entendimento da matéria.”</p>
<p>-Mudanças na prática pedagógica e didática na ação educativa</p>	<p>-crescimento do conhecimento dos alunos na utilização das tecnologias</p> <p>-de que forma o docente alterou a sua forma de ensinar</p>	<ul style="list-style-type: none"> -alterou forma de ensinar (2) -não alterou forma de ensinar (7) -houve estímulo (4); -não houve estímulo (5) -alterou motivação dos alunos (6); -não alterou motivação dos alunos (1) -diminuição das conversas entre os alunos na sala 	<p>P12 - “alterou na forma de preparar as aulas”</p> <p>“desuso do tradicional quadro de canetas”</p> <p>“Senti um diminuir de conversas entre eles na sala de aula e uma maior concentração”</p> <p>P11- “Tendo em conta o tipo de aluno que temos hoje, deve ser uma ferramenta estimulante para as suas aprendizagens.”</p> <p>P12- “Dado os interesses dos alunos, creio que a utilização do quadro interativo seria motivador para a sua aprendizagem e para a construção do seu próprio conhecimento”</p>

		<p>de aula;</p> <ul style="list-style-type: none"> -maior concentração -ferramenta estimulante para as aprendizagens. -utilização do q.i. como motivação para a aprendizagem e para construção do conhecimento” -ferramenta um pouco complicada de trabalhar <p>Potencialidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> -são tic, que os alunos hoje em dia se identificam; -ferramenta informática imprescindível; -por ser informático estimula os alunos - ser interativo; -interatividade -manter a informação não é preciso apagar -recuperar a informação a qualquer momento <p>-Limitações: sim (3);</p>	<p>P14 - “notei um aumento da participação na aula”</p> <p>P15- “menos conversa entre os alunos na sala de aula”</p> <p>P16 - “Aumento da atenção dos alunos em sala de aula”</p> <p>P14 - “ser interativo e mantem a informação não é necessário apagar” “poder recuperar a informação a qualquer momento”</p> <p>P15 - “Ser uma ferramenta digital numa era digital”</p> <p>P14 - “sim pela baixa frequência de uso.”</p> <p>P15 - “Muitas, sou pouco dada a tecnologia.”</p> <p>P17 - “projeto a matéria, sem ter que escreve-la nos quadros tradicionais repetidamente.”</p> <p>- “Passou a existir uma continuidade da matéria sem interrupção</p>
--	--	--	--

		-baixa frequência de uso; muitas limitações; sente limitações por usar pouco	para a escrita, sem haver motivos de distração”
-Percepções sobre a utilização das tecnologias no ensino e nas aprendizagens dos alunos	-importância dos quadros interativos -opinião dos docentes sobre os q.i. -qual o impacto nas aprendizagens dos alunos	-a sua utilização é uma mais-valia; - os alunos ganham interesse o que mais tarde lhes dá maior autonomia na apresentação e defesa do trabalho; -são estimulantes quando o seu uso não é excessivo; -tem de existir meio-termo no seu uso; -ferramenta forte para captar atenção dos alunos; -o uso das tic é positivo; -o excesso de facilidade não tome conta dos alunos; -tornando-os em especialistas de competências e falhos de conteúdos; -positiva pela interação com os alunos; -positiva;	P10 - “vejo a sua utilização como uma mais-valia porque muitas vezes eles até iniciam o trabalho” - “com o material que vão adquirindo, vão ganhando interesse e envolvem-se na procura de mais esclarecimentos para o tema” - “posteriormente lhes dá uma maior autonomia na apresentação e defesa do trabalho” P11 - “São estimulantes quando o seu uso não é excessivo, a meu ver tem que existir meio termo no seu uso”. P12 - “reconheço que é uma ferramenta forte na capacidade de captar a atenção dos alunos.” P13 - “avalio de forma positiva desde que o excesso de facilidade não tome conta dos alunos tornando-os em especialistas de competências e falhos de conteúdos” P14 - “é positiva, pela forma como interage com os alunos. P17 - “Desenvolve a capacidade de utilização como uma ótima preparação para o mundo digital e tecnológico”; P18 - “não deve contribuir para o facilitismo do aluno.”

<p>-Mudanças no desempenho das funções docentes</p>	<p>-forma de ensinar dos professores</p> <p>-mudanças na preparação das aulas.</p> <p>-alterações de lecionação dos docentes.</p>	<p>-mudou forma de ensinar (3);</p> <p>-não mudou a forma de ensinar (6)</p> <p>-mudou a preparação das aulas (3);</p> <p>-não mudou a preparação das aulas (6)</p> <p>-ajustar os conteúdos (6); não ajustar os conteúdos (3)</p> <p>Análise global:</p> <p>-positiva, inovadora (5)</p> <p>-não tem opinião (2)</p>	<p>P10 - “Sim na preparação de conteúdos digitais.”</p> <p>P11- “Se tivesse a possibilidade de o utilizar com certeza que tentaria criar atividades que possibilitassem a interação e o envolvimento dos alunos”</p> <p>“Algo inovador mas não o uso em sala de aula”</p> <p>P13 - “para mudar a forma de ensinar só se fosse de uso frequente”;</p> <p>P15 - ”positiva desde que o professor considere importante”</p> <p>P16 - “não tenho opinião por nunca ter utilizado”</p> <p>P17 - “É positiva mas requer muito tempo para o exercício de atividades, para aplicar em sala de aula e algum à-vontade com as tecnologias, não considero indispensável”</p>
---	---	---	--

Quadro III : Análise de Conteúdo Entrevistas Professores (51/55/60 anos)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES/UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<p>-Estímulos/ resistências no uso das tecnologias</p>	<p>-motivação (ou não) para a utilização dos q.i. em sala de aula;</p> <p>- envolvimento com os quadros interativos</p>	<p>-3profs não utilizam;</p> <p>-3 profs utilizam</p> <p>-3 profs nunca utilizaram</p> <p>-Frequência: semanalmente (1); anualmente (1); muito pouca (1); nenhuma (5)</p> <p>-Mais valia: sim (2); não (2); não tem opinião (2); não conhecem a ferramenta (3)</p> <p>-Tecnologia atrativa;</p> <p>-Mais atrativo</p> <p>-estimulação dos alunos</p>	<p>P21 - “não utilizo o suficiente para ter uma avaliação ”</p> <p>P19 - “trabalho com alunos do Secundário e não vejo a necessidade de captar a atenção deles com a interatividade dos QI.”</p> <p>P20 - “Uma tecnologia mais atrativa para lecionar a aula”</p> <p>P22 - “Aproxima os conteúdos abordados ao estímulo dos alunos”</p> <p>P23 - “falta de domínio das tic”</p> <p>P24 - “ Não sou adepta a utilização dos quadros interativos.”</p> <p>P25 - “Não utilizo porque não me considero um amante das tecnologias e acredito numa dispersão da atenção do aluno em sala de aula”</p>

			P26 - “Pouco à-vontade no uso destas ferramentas e falta de tempo”
-Mudanças na prática pedagógica e didática na ação educativa	-crescimento do conhecimento dos alunos na utilização das tecnologias -de que forma o docente alterou a sua forma de ensinar -potencialidades -limitações	-alterou forma de ensinar (1) -não alterou forma de ensinar (8) -houve estímulo (3); -não houve estímulo (6) -alterou motivação dos alunos (3) (s.r-2) (s.o-3); -não alterou motivação dos alunos (1) -Potencialidades: não tem (2); tem (1); desconhecimento da ferramenta (3); s.o -2 -Limitações: não tem (1); sem opinião (2); Sim,	P20 - “Permite mostrar os conteúdos a dar numa nova perspetiva e mais atrativa” P21 “Houve mais trabalho, mas também mais estímulo para os realizar” P21 - “alunos mais motivados por se utilizar uma ferramenta nova com recursos diferentes para explorar” P21 - “Se forem bem utilizados, pode ser um estímulo, devido ao potencial que oferece, porque permite fazer atividades diversificadas e interessantes” P22 - “desconheço a ferramenta” P23 - “A utilização das tic em sala de aula é sempre bem recebida pelos

		por nunca ter utilizado (3)	alunos” P24 - “Por nunca ter utilizado desconheço as suas potencialidades” P22 “Sim, não utilizo equipamentos tecnológicos a não ser o telemóvel.” P23 - “Sim, não sou grande adepta das tecnologias.” P25 - “Este tipo de ferramentas, na minha opinião devem ser apenas utilizadas em palestras ou reuniões científicas não em salas de aulas.” P27 - “não uso a informática nas minhas aulas.”
-Perceções sobre a utilização das tecnologias no ensino e nas aprendizagens dos alunos	-importância dos quadros interativos -opinião dos docentes sobre os q.i. -qual o impacto nas aprendizagens dos alunos	-é uma mais-valia; -software educativo cada vez mais atrativo -inconveniente é quando o material não se encontra operacional -utilizar mais tecnologias na sala de aula. Uso das tic: interessante (1); sem opinião (5)	P19 - “É uma mais-valia, pois temos software educativo cada vez mais atrativo para usar em sala de aula de modo a cativar e motivar os alunos.” “O inconveniente é quando o material nem sempre se encontra operacional e lá temos que improvisar ou tentar resolver o problema o que nos faz perder um certo tempo...” P20 - “Devia-se de utilizar mais as tecnologias na sala de aula.” P21 - “O uso da tecnologia é mt importante para o desenvolvimento da aula, bem como, para os alunos estarem mais envolvidos na matéria” P25 - “não considero que possa existir algumas vantagens, primeiro por considerar que a ferramenta possa destabilizar os alunos para as aprendizagens e depois requer alguma prática do docente na sua

			utilização.”
-Mudanças no desempenho das funções docentes	-forma de ensinar dos professores -mudanças na preparação das aulas. -alterações de lecionação dos docentes.	-mudou forma de ensinar (2); -não mudou a forma de ensinar (6) -sem opinião (1) -mudou a preparação das aulas (2); -não mudou a preparação das aulas (6) -sem opinião (3) -não ajustar os conteúdos (7) -análise global: positiva (2), sem opinião (6)	P20 - “criação de novos materiais de suporte informático” P21 - “As aulas para serem dadas no quadro interativo, tem de se preparar de modo a se adequar aos recursos” P19 - “Existem muitas escolas que ainda não têm quadros e, por isso não são muito utilizados.” P22 - “Sim, quando se adaptam, ou existe essa adaptação” “É positiva mas é necessário mais formação na área” P25 - “Não considero que seja algo fundamental para os alunos e o ensino no geral” P27 - “não sei por nunca ter usado”

Anexo 2

Guião de entrevista

Questões que fundamentos	Objetivos	questões
Motivação da entrevista	Objetivar o trabalho e fundamento científico, Assegurar confidencialidade das informações	
Estímulos/resistências no uso das tecnologias	-recolher informação se os docentes se sentem ou não motivados para a utilização dos quadros interativos em sala de aula -analisar as prestativas do seu envolvimento com os quadros interativos	Utiliza os quadros interativos na suas aulas? Sente-se motivado na sua utilização? Considera uma vantagem a sua utilização na sala de aula?
Mudanças na pedagógico/didático na ação educativa	-Recolher informação na prestativa de análise do crescimento do conhecimento dos alunos na utilização das tecnologias -Perceber de que forma o docente alterou a sua forma de ensinar	
Perceções sobre a utilização das tecnologias nas aprendizagens dos alunos	Perceber a importância dos quadros interativos sobre a opinião dos docentes. Analisar o impacto nas aprendizagens dos alunos, maior aproveitamento dos alunos.	
Mudanças proporcionadas no desempenho da função docente	Recolher informação da forma de ensinar dos professores junto dos mesmos. Perceber as suas mudanças na preparação das aulas. Analisar as alterações de lecionação dos docentes.	