



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Aprender a Ensinar num Contexto TEIP

[Relatório]

II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática

Cláudia Costa Rodrigues

Orientadora: Professora Doutora
Sílvia Maria Castro Fortes Cardoso

Braga, 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Aprender a Ensinar num Contexto TEIP

[Relatório]

II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática

Cláudia Costa Rodrigues

Orientadora: Professora Doutora
Sílvia Maria Castro Fortes Cardoso

Braga, 2012

Cláudia Costa Rodrigues

Correio eletrónico: claudia.costa.r@hotmail.com

Título do Relatório:

Aprender a Ensinar num Contexto TEIP | Relatório

Designação do Mestrado:

II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática | MEI

Ano de conclusão: 2012

Orientador:

Professora Doutora Sílvia Cardoso

Professor Cooperante:

Professor Domingos Marques

Núcleo de Estágio:

Cláudia Rodrigues | Marisa Moreira

Escola Cooperante:

EB 2,3 Dr. Nuno Simões | Vila Nova de Famalicão

Braga, 2012

Agradecimentos

É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade.

Immanuel Kant

Ao Professor Doutor Francisco Restivo, enquanto coordenador do Mestrado, pelo trabalho quotidiano em prol dos alunos.

À orientadora Professora Doutora Sílvia Cardoso por se ter revelado um pilar crucial no decurso deste trajeto. Agradeço a sua total disponibilidade e a transmissão de todos os conhecimentos, na orientação do processo da prática de ensino supervisionada, assim como na investigação e escrita deste relatório, vitais na prossecução dos objetivos a que me propôs.

Ao Professor cooperante Dr. Domingos Marques por ter aceite este desafio, pela orientação e generosidade pessoal com que conduziu todo o processo de supervisão pedagógica.

Agradeço a todas as crianças e jovens com quem já tive o prazer de trabalhar e de estar, pois é por eles que todo este trabalho faz sentido e é por eles que pretendo ser uma profissional melhor!

À minha Mãe, Marido e Irmã, a todos os que me acompanham, Amigos, Professores e Colegas do mestrado, por nunca me terem deixado desistir e por todo o apoio nas situações em que a incerteza e a hesitação pareciam querer substituir a certeza e a serenidade.

A Todos, obrigada.

Resumo

O presente relatório reporta para as experiências vivenciadas no decurso do ano letivo 2011/2012, numa Escola de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) a EB 2,3 Dr. Nuno Simões. A Escola, além de ser um lugar de aprendizagem e de trabalho, é um local de desenvolvimento da criatividade e união com a comunidade Escolar envolvente. Tendo em conta uma comunidade discente plural, procurou-se desenvolver todas as atividades, letivas e não letivas, em torno de uma Escola para Todos.

Neste retrato, há um lugar especial para todos os intervenientes que compõem o ambiente Escolar: Professor Orientador, Professor Cooperante, Professor Estagiário, Alunos, Professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, Professores do Subdepartamento de TIC, Diretores de Turma, Direção da Escola, Assistentes Operacionais. Trata-se de reproduzir as emoções, os sabores e dissabores e fazer um balanço de todos os trilhos percorridos neste e num âmbito, mais geral, do II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática, ministrado na Faculdade de Ciências Sociais, no Centro Regional de Braga.

A par das preocupações mencionadas e como resposta à necessidade de enquadramento científico das práticas de ensino supervisionada, trabalhou-se no desenvolvimento de um artigo científico, apresentado nas Jornadas de Ensino de Informática, a 14 de junho de 2012. A seleção da temática relativa à componente científica intitulada *Game Based Learning* no Ensino da Informática é uma aposta direcionada para a aplicação, posterior, no contexto de sala de aula. Neste último ponto, considera-se relevante a atividade de pesquisa, no âmbito das ciências de educação, realizada para suportar as decisões em sala de aula, bem como aquelas que permitiram a realização do artigo científico.

Palavras-chave: currículo, TEIP, Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC), ensino supervisionado, processo de ensino e aprendizagem

Abstract

The following report describes the professional experience in the TEIP School *EB2,3 Dr Nuno Simões* during the year 2011/2012. Beyond the educational and working place, this school is also a place to enhance creativity in the students and an important bond to local community. Many inclusive activities (curricular and extracurricular) were developed to increase the democratic participation and empowerment of students.

In this work, there was a special role for each actor in this school: the training teacher, the collaborative teacher, the trainee teacher, the students, the teachers of the Maths and Science Departments, the Information and Communication Technologies' teachers, the Head teachers and the Headmasters and the assistants. We tried to report the emotions, positive and negative aspects and make a final balance of the options taken in this course and in the II cycle of studies in Technology, of the *Faculdade das Ciências Sociais* in the Braga Regional Centre.

Along with all the concerns previously mentioned and as an answer to the need of a scientific basis for the supervised teaching practices, we built a scientific article that was presented in the *Jornadas de Ensino de Informática* on 14th June 2012. The topic developed was “*Game based learning in Technology teaching*”. All the research work within the Education Sciences was very important to help in the classroom practice and in the scientific article development.

Keywords: curriculum; TEIP; Information and Communication Technologies; supervised teaching; learning process

Índice

INTRODUÇÃO	16
“Diário de Bordo” A partir de 19 de janeiro de 2012	20
CAPÍTULO I	22
1.1 Constrangimentos e possibilidades de quem está a aprender a ensinar?	23
1.2 Génese do Desenvolvimento do Projeto TEIP	26
1.3 Ambiente Educativo no Contexto TEIP.....	30
1.4 Um olhar sobre a realidade TEIP na EB 2,3 Dr. Nuno Simões	32
1.4.1 Relação entre o desenvolvimento do TEIP As dinâmicas associadas à aprendizagem	34
1.4.2 Relação entre o desenvolvimento do TEIP e o ambiente educativo	37
1.4.3 A avaliação, pressupostos e conclusões	37
CAPÍTULO II	41
2.1 Enquadramento e Motivação	42
2.1.1 E o que queres ser quando fores grande?	42
2.1.2 A Faculdade de Ciências Sociais ...do 1.º Ciclo ao 2.º Ciclo.....	43
2.2 Apresentação da Escola cooperante Enquadramento Geográfico	44
2.3 Caraterização da Escola	45

2.3.1 Instalações	45
2.3.2 População Escolar Caraterização socioeconómica e cultural.....	46
2.3.3 Horário de Funcionamento.....	47
2.3.4 Pessoal Docente	47
2.3.5 Pessoal Não Docente.....	48
2.3.6 Alunos	49
2.3.7 Síntese e Inferências.....	49
2.4 Descrição da Disciplina Lecionada TIC.....	49
2.5 Planificação 1.º, 2.º e 3.º Períodos... ..	51
2.6 Caraterização da turma O 9.º D	52
2.7 “Os Primeiros Passos” na EB 2,3 Dr. Nuno Simões	54
2.8 Trabalhar em Equipa	61
2.9 Atividades letivas no decurso do Ano Letivo.....	63
2.10 Aula assistida I Momento de Reflexão	65
2.11 Aula assistida II Balanço	68
2.12 Uma aprendizagem em 90 minutos Observação de uma aula do Ensino Secundário	70
2.13 Atividades não letivas	73
2.14 Atividades Projetos	76

2.14.1	Descrição da atividade Internet Segura.....	76
2.14.2	Descrição da atividade <i>Calendas</i>	79
2.14.3	Descrição do projeto “Análise Documental”	80
2.14.4	Internet Segura: ação de sensibilização.....	81
2.14.5	Sarau “Aromas”	83
2.14.6	Um Dia <i>Cool</i> no Nuno Simões Internet Segura Segura Net	83
2.15.1	CrITÉrios de AvaliaÇão:.....	88
CAPÍTULO III.....		90
3.1 Componente científica Apresentação e descriÇão da componente científica		91
3.1.1	PorquÊ <i>Game Based Learning</i> no Ensino da Informática?	91
3.1.2	Jornadas de Ensino de Informática Das sessões de trabalho ao evento JEI 2012	92
3.1.3	Consultas e ExploraÇão Científica a diversos nÍveis	94
3.2 A (Re) ConstruÇão de <i>Game Based Learning</i> no Ensino da Informática JEI 2012.....		97
3.3 Etapa final: a apresentaÇão de <i>Game Based Learning</i> no Ensino da Informática nas JEI.....		99
NOTAS FINAIS DO RELATÓRIO		113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		120
REFERÊNCIAS DA INTERNET		122

DOCUMENTOS DA AUTONOMIA DO AGRUPAMENTO.....124

LEGISLAÇÃO124

Índice de Figuras

Figura 1: Localização geográfica das freguesias de Vila Nova de Famalicão.....44

Figura 2: Planificação da Disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação...51

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Constituição da Turma 9º D.....	52
Gráfico 2: Nível de Escolaridade dos Pais.....	53
Gráfico 3: Caraterização do ambiente familiar.....	53

Índice de Tabelas

Tabela 1: Atividades e Projetos desenvolvidos pelo núcleo de estágio	76
Tabela 2: Quadro síntese da atividade Internet Segura.....	79
Tabela 3: Critérios de Avaliação.....	88

Índice de Anexos

Anexo I: Apresentações Eletrónicas

Anexo II: Fichas de Trabalho

Anexo III: Planos de Aula

Anexo IV: Mapas de Gantt

Anexo V: Mapa Mental

Anexo VI: Avaliação

Anexo VII: Atividades

Anexo VIII: Suporte Documental

Anexo IX: Planificação Anual de TIC

Lista de Abreviaturas

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

CEF – Curso de Educação e Formação

CPTEAC – Curso profissional de automação e computadores

CPTIG – Curso profissional de técnico de informática de gestão

CPTM – Curso profissional de técnico de multimédia

EB – Escola Básica

GBL – Game Based Learning

ICCRLI – Instalação e Configuração de Computadores em Redes Locais e à Rede Internet

IOSI – Instalação e Operação de Sistemas Informáticos

JEI – Jornadas de Ensino de Informática

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

PAA – Plano Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e da Comunicação

ZEP – Zone d'Éducation Prioritaire

LP – Linguagem de Programação

Uma «Escola para todos», e em que «todos são diferentes», exige de cada Professora e de cada Professor a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar!

(Leite, 2003:16)

Introdução

A formação de professores e a supervisão pedagógica representam uma etapa fundamental para o exercício de uma educação que se pretende de qualidade. Neste âmbito, a formação de professores atualiza o docente tornando-o um profissional mais competente e informado e a supervisão pedagógica constitui um imperativo na construção dos novos docentes, para quem tudo é novidade. Neste campo, a orientação reveste-se de uma extrema importância que terá reflexos a nível pessoal e profissional.

Esta supervisão concretiza-se no ingresso do II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática que visa, precisamente, responsabilizar os professores, tornando-os profissionais competentes. Já a componente pessoal assume, hoje, uma importância vital nas escolas do nosso país. As realidades das escolas divergem e cabe ao futuro profissional preparar-se da melhor forma para os desafios que encontrará. Este é sem dúvida o cerne da questão e vai ao encontro da importância de formação de professores na medida em que esta preparação não é estanque. Pelo contrário, o papel de professor implica uma constante atualização e reciclagem de conhecimentos, independentemente da área. Naturalmente que algumas áreas serão mais suscetíveis desta necessidade de atualização, como sendo o caso da informática.

Consciente desta necessidade, a frequência do II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática foi um turbilhão de emoções e um ano repleto de aprendizagens, no campo pessoal e profissional. Em todo o processo, há a realçar o acompanhamento constante do Professor Cooperante, Domingos Marques e da Professora Orientadora, a Doutora Sílvia Cardoso cujo papel foi crucial em todo o processo da prática de ensino supervisionada. O presente relatório visa caracterizar e refletir acerca da atividade de

estágio vivenciada na Escola EB 2,3 Dr. Nuno Simões, retratando as variadíssimas experiências e aprendizagens, ocorridas no decurso do II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática. Neste sentido, a Professora Estagiária pretende realizar um balanço de todo este percurso, desde as tarefas desenvolvidas, as aulas lecionadas, as atividades dinamizadas ao turbilhão de emoções que esteve subjacente nas diferentes etapas.

Este relatório divide-se em três capítulos.

O primeiro capítulo visa descrever e dar a compreender, de uma forma genérica, a Escola EB 2, 3 Dr. Nuno Simões. A caracterização da Escola cooperante enquanto *Território Educativo de Intervenção Prioritária*, TEIP, lançou o mote para uma abordagem que pretendeu aprofundar os conhecimentos teórico-práticos na área dos TEIP. Uma medida que ressurgiu da necessidade de combater problemáticas como o insucesso, o abandono Escolar, a indisciplina e, por outro lado, promover a integração e o sucesso Escolar/ educativo dos alunos e fomentar a motivação, o envolvimento dos alunos na realização das tarefas. Explica-se, neste âmbito, a formação inicial dos territórios TEIP datada de 1996. Uma contextualização importante na medida em que permite a compreensão do conceito TEIP desde a sua origem à fase de implementação e de avaliação.

Ainda no primeiro capítulo, procedeu-se ao enquadramento teórico, essencial à compreensão de toda a génese dos TEIP. Sequencialmente, estabeleceu-se uma ponte destas fundamentações com a realidade concreta da EB 2,3 Dr. Nuno Simões e a estrutura orgânica deste TEIP. Abordou-se a relação entre o desenvolvimento do TEIP e as dinâmicas associadas à aprendizagem dos alunos, assim como a relação entre o contexto TEIP e o ambiente educativo, no que concerne à concretização dos objetivos.

Todas as conclusões relatadas decorrem de um conjunto, vasto, de pesquisas e de uma construção de ideias, decorrentes da prática de ensino supervisionada.

Num segundo capítulo segue-se, um retrato a prática de ensino supervisionada e de todas as situações experienciadas no contexto educativo real, devidamente contextualizadas e fundamentadas. Deste capítulo, faz parte todo o percurso da prática de ensino, desde a motivação, à apresentação, às expectativas e aos resultados obtidos. E se algumas das expectativas foram defraudadas, outras houve que foram, completamente, superadas.

Trata-se de um capítulo que assume a função de retrato. Um retrato que se pretende detalhado de forma a transmitir as inúmeras situações que decorreram ao longo do período de prática de ensino supervisionada. Algumas das reflexões resultam da analogia com a experiência enquanto professora, num período pré-estágio pelo que se trata, simultaneamente, de uma reflexão sobre a experiência letiva dos anos anteriores. Desta análise surgiram algumas conclusões, baseadas nas alterações que foram sentidas em todo o processo de ensino aprendizagem, particularmente na estrutura Escolar.

A configuração das Escolas de hoje é diferente. Porém é ao nível humano, que a Escola de hoje diverge. A Escola apresenta cenários preenchidos por diversos atores designadamente os *alunos*, os *assistentes operacionais*, o *Professor Cooperante*, os outros *professores* que, no conjunto, fazem parte do dia-a-dia de qualquer ambiente Escolar. Depois, em cenários peculiares como os *Conselhos de Turma*, surgem novos atores, entre eles, o *Diretor de Turma*, os representantes dos alunos, o *Delegado*, o *Subdelegado*, e, o *Representante dos Pais*.

Numa perspetiva global, cada elemento da Escola ocupa o seu papel. E o facto de ser professora estagiária permitiu integrar o sistema educativo, como docente que lecionou,

ao mesmo tempo que possibilitou assistir às aulas da Professora Estagiária, Marisa Moreira, e, desta forma, adotar o papel de observadora.

O facto de haver algum afastamento, permitiu tecer uma análise objetiva, que se quer distanciada o suficiente para que se consiga ver para além do explícito. A prática escolar denuncia vícios que são naturais, consequência do facto de já conhecer a Escola. De uma forma geral, o ser humano facilmente adquire hábitos, rotinas que, com a passagem do tempo, acarretam vantagens e desvantagens. O testemunho de alguns colegas e o conhecimento pessoal de outras situações levam a concluir que este envolvimento condiciona, muitas vezes, a prática docente que cristaliza. Uma observação objetiva só é possível quando não existem vínculos que, de alguma forma, deturpam uma análise rigorosa e orientam a nossa visão.

O facto de ser Professora Estagiária e de não conhecer a Escola cooperante possibilitou toda uma construção de ideias que, ordenadas constituem este relatório. Enquanto professora estagiária, passou-se a integrar, agora, uma realidade diferente na qual os professores passam a ser colegas, que partilham uma diversidade de informações. Assim, os intervalos decorrem em lugares habituais, como sendo o bar, a biblioteca, os corredores, a secretaria ou a reprografia, mas também, em lugares mais discretos, como sendo a designada *Sala dos Professores*. E tudo isto é Escola.

Uma Escola que acontece num todo de relações tecidas e constituídas por estas diferentes *figuras* que, por sua vez, conhecem uma imensidão de papéis. Tudo acontece num espaço único em que não há dias iguais. Observe-se, agora, a chegada da Professora Estagiária à Escola e a multiplicidade de papéis desempenhados. No decurso de todo o ano letivo, consultaram-se várias referências bibliográficas, referências da

internet, legislação, de forma a prevalecer uma atualização e um domínio sobre as temáticas que foram trabalhadas.

O relatório encerra com um terceiro capítulo, no qual se apresenta um artigo científico, intitulado *Game Based Learning* no Ensino de Informática, apresentado nas Jornadas de Ensino de Informática, JEI. Uma “viagem” que terminou com algumas notas finais, reflexões e construções, alusivas a todo o II Ciclo de Estudos.

Nos anexos, em suporte digital, apresentam-se todos os documentos utilizados na lecionação das aulas e na avaliação dos alunos como sendo a ficha de observação direta da aula, o plano de aula, o material de apoio à aula, os testes de avaliação e as respetivas correções; assim como os materiais desenvolvidos, para cada aula: plano de aula, mapa de *gantt*, mapa mental, apresentação eletrónica da aula, enunciado da ficha de trabalho, correção da ficha de trabalho, planificação anual da disciplina e atividades desenvolvidas.

“Diário de Bordo” | A partir de 19 de janeiro de 2012

A integração à comunidade Escolar marcou as primeiras semanas. Assim como um cuidado permanente em compreender a Escola enquanto espaço físico e a procura do registo do nome dos assistentes operacionais e de todos os colegas, que acompanharam este projeto. Dos vários assistentes operacionais, destacam-se a funcionária da receção, D.^a Rosa, a funcionária do bar, existente na sala dos professores, D.^a Ana e a funcionária da reprografia, a D.^a Conceição. Em termos de colegas procurou-se, também, conhecer a diretora de turma do 9.º D, a Professora Alexandra Carvalho que, amavelmente, se disponibilizou para prestar as informações necessárias.

A Escola avizinha-se “simpática”, caracterizada por uma certa familiaridade que, até então, se desconhecia. O diário de bordo concretizou-se num conjunto de apontamentos,

que em forma de retalhos, possibilitou a explanação de todas as variáveis conhecidas na prática de ensino supervisionada.

Capítulo I

Concetualização da Prática de Ensino Supervisionada| No Contexto TEIP

Aprender a Ensinar num Contexto TEIP

A área abrangida pelo TEIP caracteriza-se pela existência de uma multiplicidade de problemas de natureza sócio económica de que se salienta: a delinquência e a marginalidade (número significativo de ex-alunos presos); desemprego e emprego sazonal; tráfico de droga; prostituição masculina e feminina elevada entre os jovens que abandonam a Escola; atribuição do rendimento mínimo garantido a grande número de famílias; e alunos sem hábitos de higiene.

(Canário, 2004: 59)

1.1 Constrangimentos e possibilidades de quem está a aprender a ensinar?

Aprender a ensinar traduz um caminho longo, sinuoso, que está em permanente (re) construção. Numa fase inicial adquirem-se conhecimentos no plano teórico, a diversos níveis, que, na prática, se procuram implementar. Todavia, somente através da prática, se compreende a imensidão de exceções e de idiossincrasias que compõem a (s) realidade (s) Escolar (es).

De acordo com Alves & Flores: “ a qualidade dos professores diz respeito ao conjunto de traços pessoais, destrezas e perspetivas que alguém traz para o ensino, incluindo também determinadas disposições em termos de comportamento.” (Alves & Flores, 2011:19)

Ao professor cabe, assim, um árduo papel: conseguir munir-se de todo um conjunto de conhecimentos para que, à posteriori, na prática consiga moldar e adaptar estes saberes aos alunos. A importância da transmissão da informação assume, numa sociedade cada vez mais dominada pelas novas tecnologias, um papel fundamental, assim sendo, “O ensino já não é considerado um ato intuitivo, um somatório de rotinas ou sequer uma mera vocação” (Miranda, 2002:99). Hoje, constata-se que a realidade dos alunos, comparativamente, há uma década atrás, está, radicalmente, diferente: “A mudança no trabalho dos professores requer que estes sejam profissionais e proactivos no sentido de responder adequadamente à ambiguidade, incerteza e complexidade

crescente que caracterizam os contextos educativos em que têm de trabalhar.” (Alves & Flores, 2011:22).

Uma parte muito significativa das alterações, decorre da disseminação da internet e da facilidade com que hoje se consulta a informação, em qualquer lugar, a qualquer hora!

As TIC proporcionam uma nova relação dos atores educativos com o saber, um novo tipo de interação do professor com os alunos, uma nova forma de integração do professor na organização Escolar e na comunidade profissional. Os professores vêm a sua responsabilidade aumentar. Mais do que intervir numa esfera bem definida de conhecimentos de natureza disciplinar, eles passam a assumir uma função educativa primordial. E têm de o fazer mudando profundamente a sua forma dominante de agir: de (re) transmissores de conteúdos, passam a ser co-aprendentes com os seus alunos, com os seus colegas, com outros atores educativos e com elementos da comunidade em geral. Este deslocamento da ênfase essencial da atividade educativa — da transmissão de saberes para a (co) aprendizagem permanente — é uma das consequências fundamentais da nova ordem social potenciada pelas TIC e constitui uma revolução educativa de grande alcance. (Ponte, 2000:77)

A introdução das TIC introduziu novas formas de estar, de viver, de aprender e de ensinar, alterações sociais que acarretaram diferenças profundas a nível social e atualmente, os alunos, revelam estas mutações, até porque são, as principais “cobaias”. Não se trata, porém, de uma situação homogénea, visto que os recursos económicos variam muito de família para família e, desta forma, prevalecem muitas discrepâncias no acesso à informação. Todavia, os alunos devem procurar a informação, de forma contínua, através da internet, de bibliografia e dos manuais Escolares.

Nóvoa e Finger (1988) sustentam uma corresponsabilização particular implícita no conceito de formação, onde os alunos têm a obrigação de se atualizarem constantemente, para responderem eficazmente à mudança. Neste sentido, “os efeitos do

ensino na aprendizagem dos alunos dependem não apenas da qualidade e capacidade comunicativa, relacional, científica e pedagógica do professor mas também do que o aluno «já sabe» (Miranda, 2002:108).

De forma a colmatar estas situações, grande parte das Escolas atuais estão equipadas com vários computadores e acesso à internet; assim como, muitos dos alunos tem computador portátil e acesso à internet, decorrente do plano tecnológico da educação, aprovado em Agosto de 2007, que proporcionou a aquisição de portáteis aos alunos e professores, por valores reduzidos, sendo que ficariam com a obrigação de manter a internet durante um determinado período de tempo.

E, independentemente, de se sentir uma maior ou menor afinidade pelas novas tecnologias, não se pode ficar indiferente a esta realidade, que determina, parte, da motivação. Na área da informática é fundamental manter a preocupação com a atualização porque todos os dias surgem novos programas, novidades e cabe ao professor informar e orientar o aluno. O professor assume um papel de mediador em detrimento do papel tradicional, ou seja, mais prático e menos teórico.

Aprender a ensinar encerra hoje constrangimentos vários, cabe ao professor vislumbrar as possibilidades que existem e o que pode fazer para contornar os obstáculos com que se depara. Neste âmbito questões como currículo, planificação, gestão curricular, competências, avaliação, motivação, formação assumem uma importância vital e estão, diretamente, dependentes da visão do professor. Por sua vez, cabe ao professor, através da reflexão e da investigação trabalhar estes conceitos em função do público-alvo, dos seus alunos.

Nas palavras de Braga: “os estudos de Clark & Peterson (1986), que vêem o professor como um sujeito reflexivo, racional, que gera rotinas, toma decisões, emite juízos e tem crenças (...)” (Braga, 2001:25).

As reflexões acima mencionadas traduzem a necessidade desta componente reflexiva por parte do professor, que deve inventar e reinventar estratégias, “ao afirmar, a propósito da possibilidade de ser reflexivo: é possível, mas difícil. Difícil pela falta de tradição. Difícil eventualmente pela falta de condições.” (Alarcão, 1996: 196, citado por Braga, 2001: 28).

1.2 Gênese do Desenvolvimento do Projeto TEIP

A atualidade conduziu a novos e importantes desafios da política educativa e trouxe novas exigências às Escolas. Trabalha-se em prol de uma Escola para Todos, o que resultou numa heterogeneização do espaço Escolar, em busca da integração de todos os elementos presentes no sistema educativo. Tornou-se, portanto, necessário combinar a excelência com a igualdade na busca de assegurar a qualidade no cumprimento das funções educativas. Simultaneamente procura-se responder a problemas de vária índole: social, familiar, cultural, uns gerados na Escola, outros resultantes do ambiente familiar. Tornou-se um imperativo, enquanto percursor da garantia do sucesso educativo que passa por fomentar a ligação a outras instituições e participar ativamente na comunidade Escolar, articulando diversos recursos. Instituições estas que, por vezes, estão melhor posicionadas para tentar resolver os problemas detetados e, neste sentido, apoiar os alunos.

E a Escola detém uma missão determinante, da qual não se pode demitir. Da Escola dependem, diretamente, o futuro das crianças e dos jovens, especialmente quando os diversos recursos culturais, sociais e económicos, recebidos das famílias,

acentuam as problemáticas e geram outras desigualdades. Enquanto esta tendência não se inverter é uma espécie de ciclo vicioso. A aposta deve incidir na resolução das problemáticas, a partir da raiz pois, só assim, se conseguirão alcançar as soluções.

De forma a combater estas necessidades criaram-se, em 1996, pelo Ministério da Educação, ME, os TEIP, promulgados no Despacho 147-B/ME/95. Um despacho que viria a ser reestabelecido, em 2008, através do Despacho normativo nº 55/2008. Uma medida com vista a promover a territorialização das políticas educativas segundo critérios de prioridade e de discriminação positiva. Ou seja, trata-se de aplicar políticas educativas corretivas tendo em conta que alguns contextos sociais, que circundam os estabelecimentos Escolares, apresentam características que aumentam o risco de insucesso e de abandono Escolar.

Uma visão sistémica que é crucial para a compreensão das problemáticas e das necessidades que, hoje, caracterizam as Escolas portuguesas, designadamente aquelas que se caracterizam como TEIP. Este programa assenta no conceito de Território Educativo que traduz uma intervenção num determinado território geográfico, social e administrativo sinalizado. De acordo com Benavente:

Os objectivos dos «territórios» foram e são os seguintes: melhorar o ambiente educativo e a qualidade das aprendizagens dos alunos; integrar os três ciclos de Escolaridade obrigatória, articulando-os com a educação pré – Escolar e com a formação, criar condições para ligar a Escola à vida activa e coordenar as políticas educativas numa determinada área geográfica e adequá-las à comunidade. (Benavente, 2001: 113)

A intervenção do TEIP conheceu diferentes momentos. E no ano de 2006, este projeto, que havia sido lançado em 1996, foi reassumido agora com a designação de TEIP2 que, de acordo com a nomenclatura, traduz uma segunda fase de implementação. Subsistem diferenças significativas entre estas duas fases, 1996 e 2006 respetivamente, que, também, traduzem diferentes graus de maturação do sistema e da autonomia cedida

às Escolas. O primeiro, em 1996, focou-se na promoção da coordenação entre Escolas de diferentes níveis do mesmo território. Neste sentido, as referências ao trabalho conjunto nomeiam os atores internos das Escolas: professores, alunos, não docentes, associações de pais, em parceria com as autarquias locais e as associações culturais/recreativas. Já no que concerne ao segundo despacho, e após uma década, em 2006, dirige-se a tónica assenta nos agrupamentos (que, entretanto, surgiram) e focaliza a coordenação e a articulação com outras organizações presentes. Refere-se que, o Projeto Educativo, *PE*, deverá ter em conta as circunstâncias e os interesses da comunidade, considerando, assim, as intervenções de vários parceiros. Acrescente-se que o principal intuito é contribuir para a melhoria do ensino e da qualidade de vida destas crianças e adolescentes.

Neste programa TEIP, datado de 2006, são assinaladas, pelo ME, as Escolas em função da sua localização, que se inserem em zonas socialmente problemáticas. Assume-se o aproveitamento, como um fator, igualmente, determinante. Ou seja, selecionam aquelas Escolas que enfrentam maiores dificuldades em atingir os resultados, quando comparadas à média nacional. Assim, possibilitando a criação de um clima de Escola adequado, são convidados a apresentar projetos específicos, cujo objetivo é responder aos problemas diagnosticados, através de apoios próprios, materiais e humanos.

Todas as atividades propostas são alvo de uma reflexão e análise profundas, no seio da realidade Escolar, em causa, concretizada no projeto TEIP. Uma análise cuidada e refletida aos problemas, permite estabelecer uma clara ligação entre a exclusão social e Escolar. Pretendeu-se com esta sinalização combater esta exclusão social e a, conseqüente, exclusão Escolar.

Neste sentido, os TEIP recuperam a importância da educação enquanto auxílio para a resolução das questões de desigualdade social. Uma espécie de um conjunto de mecanismos concebidos para enfrentar os problemas de insucesso e de abandono Escolar, em determinadas áreas geográficas que, pelos resultados Escolares, são vistas como problemáticas. Todo o desenvolvimento de um TEIP apresenta como fio condutor a constituição de parcerias locais articuladas com os elementos da realidade educativa local; sendo que, em várias situações, se pretendeu abordar problemáticas que ultrapassam o âmbito Escolar:

Os contextos sociais em que as Escolas se inserem podem constituir-se como factores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando -se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso Escolar e o trabalho infantil alguns exemplos. (Despacho Normativo n.º 55/ 2008, publicado em Diário da República, 2.ª série — N.º 206 — 23 de Outubro de 2008: 43128).

Quer o surgimento, quer a aposta numa segunda fase do TEIP, representou uma preocupação social que não pode e não deve ser negligenciada, pelos professores. Neste sentido, os TEIP surgem “como um elemento identificador de uma renovada preocupação social, específica de uma nova orientação política...que enfatiza as políticas sociais” (Sarmiento *et al.* 2000: 106). Uma tendência também acompanhada noutros países da Europa, por exemplo, na França através das *Zones d'Éducation Prioritaire*, ZEP. Está-se perante um reflexo “do processo de globalização e europeização” (Sarmiento *et al.* 2000: 107).

Certo é que se procurou, com esta política, implementar mecanismos que possibilitem apoiar os mais carenciados, através de um programa centrado numa discriminação positiva:

A criação do Programa assenta numa clara afirmação de uma dupla função da Escola, por um lado, como entidade diretamente responsável pela promoção do sucesso educativo que constitui uma condição básica para a equidade social e, por outro, como instituição central do processo de

desenvolvimento comunitário.” (Ministério da Educação. Despacho Normativo n.º 55/ 2008, publicado em Diário da República, 2.ª série — N.º 206 — 23 de Outubro de 2008: 43128).

Todas as alterações implementadas são delineadas em função de sinergias conseguidas entre a instituição Escolar, as empresas e o poder local, circunscritos à localidade em causa. No processo de criação do TEIP, o PE, traduz um elemento essencial, pois representa o instrumento que concretiza todo o projeto delineado para “aquela” Escola.

Assim sendo, o PE confere uma componente de territorialização em articulação com as medidas locais, de forma a reforçar e a contribuir para a diminuição das disparidades sociais. Um PE atua de forma a articular o local com o coletivo pois só, desta forma, encontrará respostas que satisfaçam as necessidades dos alunos “daquela Escola”: “a elaboração de projectos educativos envolvendo um conjunto diversificado de medidas e acções de intervenção na Escola e na comunidade.” (Ministério da Educação. Despacho Normativo n.º 55/ 2008, publicado em Diário da República, 2.ª série — N.º 206 — 23 de Outubro de 2008: 43128).

A relevância atribuída aos TEIP resulta de uma clara intenção de impulsionar a territorialização e a autonomia das Escolas, segundo critérios de prioridade e de discriminação positiva com vista a melhorar os resultados Escolares e as condições de vida.

1.3 Ambiente Educativo no Contexto TEIP

As Escolas inscritas como TEIP, embora divergentes, revelam no seu ambiente educativo, traços comuns. Está-se perante Escolas que concedem centralidade à promoção da integração social e ao combate às desigualdades sociais, enquanto

condições do progresso do sucesso educativo. Escolas que indicam intervenções globais, com vista a promover a ligação à comunidade Escolar, aos pais e alunos, em áreas concretas como o apoio social e psicológico e/ou a aquisição de competências aos mais diversos níveis, pessoal e social. São vários e distintos os fatores que intervêm na caracterização dos alunos, integrados num TEIP; nomeadamente a classe social, os rendimentos e a Escolaridade da família. Situações diversas que influenciam o sucesso/insucesso educativo. Assim como a disponibilidade de recursos, designadamente do material Escolar, do espaço de estudo e da alimentação, entre outros motivos.

O programa TEIP apresenta como objetivo central a melhoria da qualidade das aprendizagens, num sentido lato. Uma melhoria traduzida na qualidade do sucesso educativo, no combate ao abandono Escolar e às saídas prematuras do sistema educativo. Ambiciona-se a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da Escola para o mercado de trabalho, para a vida ativa. Assim se compreende a importância vital assumida pela análise dos resultados alcançados no decurso do projeto TEIP. Trata-se de aferir, de avaliar um processo implementado com vista a colmatar situações específicas.

Neste sentido, o momento de averiguar os resultados reveste-se de uma importância fundamental, similar ao momento em que são detetadas as situações problemáticas a combater. De uma forma simplificada, está-se perante o “antes” do projeto TEIP e o “depois” do projeto TEIP. Os resultados focam-se, com especial relevância, no que respeita à redução do absentismo, do abandono, do insucesso, da conflitualidade, da indisciplina, em busca da qualidade das aprendizagens, um aumento da autoestima dos alunos com vista a contribuir para o sucesso. Trata-se de uma tentativa de inverter aquilo que hoje constitui a realidade de muitas Escolas:

Sabemos hoje que as dificuldades destes alunos (oriundos de meios sociais mais desfavorecidos) se fabricam no quotidiano Escolar por descontinuidade cultural mas também pela tendencial homogeneização social das Escolas e, em especial, das turmas (turmas de nível), pelos processos de orientação que decorrem no seu seio e pela actuação dos professores. (Seabra, 2008: 45)

E a Lei de Bases do Sistema Educativo, LBSE, clarifica esta ideia de que o sistema educativo se organiza de forma a:

Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes. (Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de Outubro, Artigo 3º, ponto g).

A publicação do Decreto-lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro, que institui a autonomia das Escolas e do Decreto-lei n.º 75/08 de 22 de Abril, que visa aprofundar as primeiras iniciativas, contribuiu para alargar a autonomia de Escolas ao 1º ciclo, assim como o conjunto de agentes a envolver na gestão Escolar. O Decreto-Lei n.º 7/03 de 15 de Janeiro, responsável pela criação dos Conselhos Municipais de Educação, a par da implementação e execução destas medidas, permitiu uma maior flexibilidade na gestão do currículo, na gestão dos tempos e na gestão dos próprios espaços letivos.

Estes esforços foram instigados por uma convicção: as Escolas, quando dotadas de uma maior autonomia, tornar-se-iam parceiros territoriais indispensáveis. Uma dualidade que permitiria desenvolver projetos e iniciativas interinstitucionais, com uma maior capacidade de resposta às necessidades *in loco*. Sempre com um único objetivo no horizonte: melhorar os resultados e, assim, contribuir para a diminuição das assimetrias.

1.4 Um olhar sobre a realidade TEIP na EB 2,3 Dr. Nuno Simões

A EB 2,3 Dr. Nuno Simões, à luz das características acima mencionadas, reúne as condições subjacentes à criação e integração de um projeto TEIP:

situa-se numa zona carenciada, integrada no perímetro urbano da cidade, abrangendo simultaneamente áreas periféricas industrializadas e semi-rurais. Uma percentagem significativa de alunos provém de bairros sociais e “acampamentos” com famílias de cultura cigana, com meio sócio económico desfavorecido e com baixas expectativas face ao futuro, que coexistem com alunos provenientes da classe média com elevadas perspectivas de futuro...uma Escola onde as dicotomias sociais/culturais e a desigualdade de oportunidades estão presentes. Trabalhamos desde sempre com um espírito de inclusão/integração. Questões de interculturalidade, insucesso, abandono fazem parte do nosso quotidiano. (Projeto Curricular de Escola, 2010: 4).

A descrição, acima citada, é elucidativa da realidade TEIP conhecida na EB 2,3 Dr. Nuno Simões que está em funcionamento desde o ano letivo 2000/ 2001 e da orgânica que foi implementada. Enquanto TEIP integra um processo de sinalização, intervenção, monitorização/ avaliação. Estas são as fases que antecedem e fundamentam a tomada de decisões. A concretização destas fases integraram oito objetivos, presentes no projeto TEIP da EB 2,3 Dr. Nuno Simões. Atente-se na seguinte descrição:

Criar condições para que os alunos concluam a Escolaridade obrigatória na faixa etária adequada; Fomentar o sucesso nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; Socializar /integrar os alunos de etnia cigana; Reduzir os casos indisciplina e violência na Escola; Diversificar a oferta educativa; Valorizar a Escola como entidade promotora de competências e saberes; Sensibilizar as famílias para a importância da educação pré-Escolar; Criar condições logísticas e humanas que promovam a educação para a igualdade/inclusão. (Projeto Educativo TEIP, 2011:30)

O alcance destes resultados implica um trabalho contínuo que integra diferentes níveis, a saber: organizacional, curricular e comunitário. Na componente organizacional destaca-se a flexibilização do horário dos alunos e a generalização das assessorias e tutorias. Já a nível curricular, aposta-se na diversificação da oferta educativa, no planeamento conjunto, na articulação curricular e na implementação de medidas de discriminação positiva (apoios educativos, gabinete do aluno, sala de unidade dedicada à educação especial). Por último, no plano comunitário, promove-se a participação dos familiares na vida Escolar dos alunos e o estabelecimento de novas parcerias em torno de projetos locais. (Projeto Educativo TEIP, 2011)

No Projeto TEIP da EB 2,3 Dr. Nuno Simões, destacam-se onze ações previstas, a saber: “Escola Parental, Gabinete do Aluno, Espaço ser criança, Desbravando Caminhos, Viver Saúde, Iguais na diferença, Os tempos livres e os espaços, a interculturalidade na Escola, Novos Caminhos, Voltar à Escola, Integração.” (Projeto Educativo TEIP, 2011:31-32).

Estas ações serão desenvolvidas no decurso do triénio através de diversos projetos que consolidam princípios como sendo a democraticidade e a participação, a solidariedade e o espírito de partilha, a cidadania e a responsabilização e a interculturalidade e o respeito pela diversidade. (Projeto Educativo TEIP, 2011:55).

1.4.1 Relação entre o desenvolvimento do TEIP | As dinâmicas associadas à aprendizagem

O desenvolvimento do TEIP desenvolve-se numa tentativa de encontrar soluções locais de acordo com os recursos disponíveis, naquela realidade. Soluções que, por sua vez, determinam as diferentes dinâmicas de aprendizagem trabalhadas em prol dos alunos. No seu desenvolvimento e na prática, o conceito de currículo e de gestão curricular, determinam todo este processo:

É precisamente o reconhecimento do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas do nosso tempo a necessidade de reinventar a Escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema Escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá o seu sucesso social e pessoal das suas vidas. (Roldão, 1999: 29)

A referência ilustra, precisamente, a importância do processo da aprendizagem e da sua adequação ao aluno, que deve ser inserido num contexto. Uma aprendizagem baseada num currículo e na sua gestão curricular. A adaptação do currículo é fundamental para que o processo ensino-aprendizagem resulte eficazmente. A

“reinvenção” da Escola, citada por Roldão, transmite precisamente esta necessidade de fazer alterações, adequando o saber ao público-alvo.

Um conceito muito debatido e para o qual estão disponíveis várias definições. A questão do currículo suscitou muitas análises e reflexões, em torno do que se considera ser um “conceito-chave” na aprendizagem. Das diferentes abordagens destaca-se a definição de Zabalza, para quem o currículo representa:

o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão as para alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes etc. que são considerados importantes para serem trabalhados nas Escolas, ano após ano...há uma grande diferença entre o professor que actua na sala sabendo por que razão faz isto e aquilo, sabendo qual é o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto das matérias, etc. e aquele outro professor que, pura e simplesmente, cumpre o seu programa. (Zabalza, 2000: 12).

O autor recorre ao exemplo de duas figuras de professores distintos que se caracterizam por atitudes, também distintas. Por um lado, um professor que traduz numa preocupação constante com os alunos; uma posição ativa e, por outro lado, um outro professor que cumpre o programa literalmente, sem ter em conta o valor acrescentado que aquelas aulas, representarão para o aluno.

O currículo deve ser construído, num contexto colaborativo, “ de uma forma partilhada pelos diversos actores, que nele vão assumindo papéis de co-autores e co-decisores”, (Zabalza, 1992: 90 a 93, citado por Braga, 2004: 20). Desta forma, o aluno sentindo-se motivado, consegue obter melhores resultados. No decurso da prática de ensino supervisionada, constatou-se que o lançamento de uma simples questão, desperta a curiosidade dos alunos e permite a aplicação dos conteúdos teóricos. Segundo Braga: “ O aluno deve ter curiosidade de saber cada vez mais, mas para isso o professor não se deve esquecer de que o aluno aprende melhor aquilo a que atribui mais significado”, (Braga, 2004: 21). Assim sendo, o professor deve apresentar num desafio inicial,

exemplos atuais, para despertar a curiosidade dos alunos. Estes devem compreender a utilidade dos conteúdos na sua prática do dia-a-dia, por exemplo a utilização crítica e segura da internet, particularmente da conta de correio eletrónico, facilita a aquisição de informações e de conhecimentos para diversas disciplinas.

Na sequência do currículo, surge a gestão curricular, fundamental pois permite a individualização das orientações emanadas do ME. Através da gestão curricular, a Escola, agora a nível local, constrói o seu próprio currículo respeitando as idiossincrasias dos alunos.

Todas as planificações devem, portanto, respeitar o currículo a que estão afetos. Trata-se de moldar os materiais de acordo com o público-alvo, “pois (...) diferenciar é organizar as interações e actividades de modo a que cada aluno seja confrontado constantemente (...) com as situações didáticas mais fecundas para ele”. (Perrenoud, 2001: 26-27).

A adaptação curricular assume um papel preponderante na medida em que:

“ (...) a Escola do século XXI precisa de currículos que se ajustem às exigências de uma contemporaneidade em permanente transformação que contribuam verdadeira e eficazmente para uma formação global.” (Braga, 2004:16). Esta visão abrangente dita o sucesso dos alunos sendo que “o professor será protagonista na construção do seu currículo.” (Braga, 2004:72). A aliança entre os conteúdos e o público-alvo a ministrar é decisiva para o sucesso do professor e dos alunos:

(...) ao falarmos de currículo, falamos de um projecto de formação Escolar que não se esgota nos conteúdos e ensinar e a aprender, isto é, na dimensão do saber, mas que se amplia às dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros. (Leite *et al.* 2001: 67, citado por Braga, 2004: 17)

1.4.2 Relação entre o desenvolvimento do TEIP e o ambiente educativo

O Programa TEIP no qual se insere a EB 2,3 Dr. Nuno Simões promove a integração de novos técnicos, como sendo um psicólogo, uma assistente social, um animador sociocultural em prol de um, cada vez, melhor ambiente educativo. Trata-se de um trabalho contínuo que assenta na adoção de currículos mais flexíveis centrados no aluno e na procura de novas estratégias para combater o insucesso, permitindo atingir os objetivos de acordo com as suas capacidades: “Todos somos diferentes e essas diferenças manifestam-se na forma como aprendemos e como ensinamos. Diferença, no entanto, não deve ser sinónimo de hierarquia e de desigualdade mas sim de diversidade”. (Benavente, 1995: 259)

A diversidade não deve ser anulada mas trabalhada para que, conseqüentemente, os alunos aumentem a autoestima, a participação e a postura crítica, vital numa sociedade, cada vez mais, marcada por uma evolução extraordinária, aos mais diversos níveis.

Uma garantia que está intimamente ligada ao conceito de avaliação. E se a avaliação acontece em todas as Escolas, nos TEIP assume uma dimensão particular, enquanto mecanismo que vai traduzir o impacto do programa no contexto real.

1.4.3 A avaliação, pressupostos e conclusões

“A avaliação é uma prática que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas” (Fernandes,s.d:15) desde que prevaleça o bom senso entre as diferentes partes, avaliadores e avaliados. Procuram-se “desenvolver práticas de avaliação em educação cada vez mais refletidas e fundamentadas, capazes de gerar a afirmações avaliativas mais elaboradas, mais credíveis e mais úteis” (Fernandes, s.d: 16).

Na atualidade, a avaliação traduz uma temática controversa que está, frequentemente, “na ordem do dia”! Efetivamente avaliar encerra uma das fases mais complexas de qualquer processo. No plano do sistema educativo, trata-se da etapa final, um momento em que, quer o professor, quer o aluno, procuram consenso na atribuição de um determinado juízo de valor que será concretizado na atribuição de uma nota quantitativa.

Um processo que se estende a diferentes setores e a diferentes atores. A avaliação, intrinsecamente relacionada com o dever de fazer bem, de tentar “ser o melhor”, está patente em vários momentos, independentemente da atividade. Mesmo que aconteça de forma camuflada, a avaliação é uma constante. Pode, todavia, ser mais ou menos visível, mais ou menos evidente, mais ou menos direta:

Formular juízos acerca do valor e do mérito de um dado... tem que resultar de um complexo, difícil, rigoroso e diversificado processo de recolha de informação e não de meras opiniões impressionistas, convicções ou percepções, que poderão ser necessárias e até bem vindas, mas que, em si mesmas, serão sempre insuficientes. É isto vale para a avaliação das aprendizagens de um aluno, para a avaliação da organização e funcionamento pedagógico de uma Escola, para a avaliação do desempenho profissional de um docente ou para a avaliação de um dado programa de educação e de formação numa comunidade. (Fernandes, s.d: 16)

Importa, assim, esmiuçar o significado do vocábulo “avaliar”. Etimologicamente “avaliar” significa analisar, estimar, assinalar, comparar, julgar o valor de “algo”. Assim, avaliar é, essencialmente ter a capacidade de refletir e analisar, crítica e criteriosamente, as ações desempenhadas. Neste sentido, a profissionalidade docente não pode prescindir da avaliação do seu valor ético, da sua dimensão política, pois

Para avaliar uma ação [...] do ponto de vista ético, não basta perguntar até que ponto ela interfere com o valor individual do sujeito: é preciso perguntar ainda até que ponto essa ação interfere na distribuição de poder entre os homens, ou seja, se ela aumenta ou diminui o índice de opressão e de dominação entre as pessoas. [...] Portanto, para que uma ação seja eticamente boa, é preciso que ela seja também politicamente boa, [...] que contribua para o aumento de justiça, entendida esta como a condição de distribuição equitativa dos bens materiais, culturais e «espirituais» (âmbito da dignidade humana) (Severino, 1992: 194).

No plano do sistema educativo, a avaliação permite conduzir o aluno e registar o seu desempenho. Esta observação poderá ser feita de forma oral ou escrita, das duas formas, em muitos dos casos; uma condição que estará associada à área em causa. E na prática educativa diária, todos os elementos que integram a comunidade educativa contribuem para a (re) definição da avaliação. Desta forma, o aluno corrige comportamentos em função da avaliação, ao passo que o professor ajustará as suas planificações, da mesma forma que os encarregados de educação, tendo em conta o *feedback* do seu educando, também adaptam as suas ações. Nesta teia de relações, acontecem avaliações de diferentes âmbitos, como sendo do nível diagnóstico, formativo e sumativo. A avaliação diagnóstica constitui como que o ponto de partida, o momento em que o professor procura aferir os conhecimentos dos alunos, o *know-how*, e a partir deste primeiro momento traça objetivos e procede à respetiva planificação das aulas.

Numa tentativa de estabelecer um fio condutor, segue-se a avaliação formativa que corresponde ao período de tempo que envolve a duração de determinado projeto ou, no plano educativo, corresponderá a um ano letivo, à lecionação de um módulo (...) trata-se de acompanhar e (re) adaptar constantemente em função do *feedback*. Implica estar atento e ser capaz de observar, ao mesmo tempo, que se transmitem indicações essenciais para que o recetor possa adaptar e melhorar o seu desempenho, quando necessário.

Já a avaliação sumativa traduz o culminar de todo o processo avaliativo e, nesta fase, faz-se um balanço de todo o processo, comparando os objetivos propostos com as metas alcançadas, tirando as respetivas ilações. Não representa, porém, um processo estanque na medida em que o objetivo é reconhecer os aspetos que precisam de ser

trabalhados e melhorados para que, numa fase seguinte, não sejam cometidas as mesmas falhas. Embora não seja um processo fácil de conduzir, o certo é está patente a diversos níveis e os projetos TEIP, não são exceção.

Neste âmbito, a avaliação do Projeto TEIP, implica uma avaliação atenta assente em critérios rigorosos, com vista a atenuar a parcialidade. Uma avaliação que não pode ser dissociada do ambiente educativo, em análise. E, sendo este um “espaço” confinado à exposição de alguns conceitos; considera-se oportuno refletir acerca do caráter subjetivo da expressão TEIP. Uma expressão que, apesar do nobre objetivo, ou seja, de “dar mais a quem mais precisa”; é, por outro lado, associada a ambientes sociais problemáticos, diagnosticados em termos de défice e de debilidades. Fatores que desencadeiam medos relativamente às condições de segurança das crianças e dos jovens e colocam às famílias a hipótese de êxodo para uma outra Escola. Trata-se do “reverso da medalha” em que os educadores não querem os filhos associados a défices e a debilidades mas a capacidades e potencialidades.

Capítulo II

Prática de Ensino Supervisionada

2.1 Enquadramento e Motivação

2.1.1 E o que queres ser quando fores grande?

A resposta, convicta, a esta questão foi sempre a mesma: professora. A pergunta da praxe foi-se repetindo e a resposta também: “professora...” Resposta imediata e sem hesitações. À medida que o tempo passa, não se é indiferente às mudanças e tem-se a consciência que “ser professora” hoje não é, de todo, equivalente a ser professora há 10 ou 15 anos atrás. Tudo mudou. As Escolas, a nível físico e organizacional, os alunos e, conseqüentemente, os professores e a forma de ministrar o ensino. Não se pode deixar de referir uma formação inicial em ensino de português e um primeiro estágio, datado de 2001/2002.

Decorrido uma década o ensino está radicalmente diferente. Retomando a formação, no ano de 2006, aquando da licenciatura em *Ensino das Tecnologias de Informação e Comunicação* que, tendo em conta o processo de Bolonha, passou a ser designada como licenciatura em *Tecnologias de Informação e Comunicação*. Assim, viu-se adiada a profissionalização em informática. E se, para alguns será discutível, uma formação em duas áreas distintas, esse objetivo de ensinar esteve sempre presente e foi com este objetivo claro traçado, que se iniciou este II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática de forma a ficar profissionalizada nesta área.

Por todos os motivos a motivação é total. Todos os pontos de vista são válidos desde que fundamentados e o cerne da questão passa por gostar de ensinar. Fez-se um enquadramento indissociável da motivação e acredita-se, num futuro próximo, ligado ao ensino, numa Escola pública, numa Escola privada, num centro de formação... em Portugal ou noutro país!

2.1.2 A Faculdade de Ciências Sociais | ...do 1.º Ciclo ao 2.º Ciclo...

Data do ano letivo 2006/ 2007, o primeiro contacto com a Faculdade de Ciências Sociais, FACIS, aquando da inscrição na licenciatura em ensino de tecnologias de informação e comunicação. Começou-se um novo percurso e a descoberta da Faculdade. Sem dúvida uma realidade bem distinta da Universidade do Minho, onde havia concluído uma primeira formação académica.

Na FACIS, dada a dimensão, tudo era mais familiar desde o relacionamento com os professores, funcionários e colegas. Já no que respeita à licenciatura, surgiram alterações, decorrentes da introdução e adaptação dos cursos ao Tratado de Bolonha. Posto isto, a designação do curso alterou-se, passando a ser designado de licenciatura em tecnologias de informação e comunicação, TIC. Havia terminado a vertente da profissionalização com a reestruturação do curso para três anos e agora sem o vocábulo “ensino”. Uma situação alheia à Faculdade que originou alterações de vária ordem, em todas as formações e em todas as universidades. Acrescente-se, porém, que concluída a licenciatura em julho, decorridos dois meses, havia obtido colocação numa Escola.

Todavia, este facto não atenuou, em momento algum, o interesse em obter a profissionalização. Manteve-se o contacto com a FACIS no sentido de ingressar no II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática, iniciado no ano letivo de 2010/ 2011. Iniciou-se, assim, o culminar de um projeto encetado no ano letivo de 2006/2007 aquando da inscrição na licenciatura, então, designada de ensino de TIC. Finalmente tinha chegado o momento de obter a profissionalização na área da informática.

2.2 Apresentação da Escola cooperante| Enquadramento Geográfico

Baseado na recolha de informação do Projeto Educativo, PE, Projeto Curricular da Escola, PCE, Plano Anual de Atividades, PAA, e dos Projetos Curriculares de Turma, PCT, de acordo com o *Anexo VIII, documentação Escolar*. A Figura 1 (Projeto Educativo TEIP, 2009) apresenta o mapa das freguesias que constituem Vila Nova de Famalicão.



Figura 1: Localização geográfica das freguesias de Vila Nova de Famalicão

Visualizada a composição e a dimensão das freguesias que constituem Vila Nova de Famalicão, importa colocar a tónica na freguesia sede do Agrupamento, Calendário, de forma a compreender a sua seleção para sede do Agrupamento:

A freguesia de Calendário está situada a 97 metros de altitude média e apresenta uma área de 201,85 km²; é cercada a norte pelo município de Braga, a leste por Guimarães, a sul por Santo Tirso e Trofa, a oeste por Vila do Conde e Póvoa de Varzim e a noroeste por Barcelos. Uma localização privilegiada que faz com que Vila Nova de Famalicão se encontre num importante nó rodoviário que a liga ao Porto, a Braga, a Barcelos, a Guimarães, à Póvoa de Varzim e a Santo Tirso. Tanto a nível rodoviário, como a nível ferroviário, Vila Nova de Famalicão é uma povoação com uma excelente situação geográfica, o que a torna num ponto de passagem obrigatória. Neste sentido, a cidade fica a 20 minutos do aeroporto internacional Francisco Sá Carneiro e do Porto de Mar de Leixões, cruzada por autoestradas, estradas nacionais e caminhos-de-ferro que unem os

principais centros urbanos do Norte do País e da Europa. Calendário é a freguesia do concelho de Vila Nova de Famalicão que apresenta maior densidade populacional. Com uma população residente de 11 667 habitantes, de acordo com os censos de 2011 (INE), apresenta uma densidade populacional de 1 664,3 hab/km² e uma área de 7,01 km². (Projeto Educativo, 2009: 6)

Observados os dados do PE compreende-se a seleção da freguesia de Calendário para a Escola sede, integrando os alunos das freguesias limítrofes e tendo em conta a densidade populacional associada.

2.3 Caraterização da Escola

2.3.1 Instalações

Na perspetiva de Zabalza (2000) a instituição Escolar traceja as linhas gerais, formula as finalidades educativas e define as prioridades face às exigências do contexto Escolar. É com base nestas premissas se carateriza o Agrupamento de Escolas de Calendário de forma a contribuir para o enquadramento de toda a comunidade Escolar, assim como das estratégias implementadas que estão, intrinsecamente, ligadas ao espaço, físico e humano.

Segundo o PE, o Agrupamento iniciou a atividade em 2000/01, sendo que a construção da Escola sede do agrupamento data de 1997. A Escola dispõe de vários espaços que permitem a lecionação das aulas e a ocupação de tempos livres, locais apropriados ao estudo e à realização de atividades. No que se refere ao domínio das TIC, esta Escola disponibiliza 3 salas devidamente equipadas, quer isto dizer que estas salas reúnem um total de 12 computadores destinados aos alunos e 1 computador para o professor, todos os computadores com ligação à Internet e 1 videoprojetor. A ligação à Internet funcionou, em pleno, no decurso de toda a prática de ensino supervisionada; o que contribuiu para o bom funcionamento das aulas. Os alunos trabalhavam em grupos

de dois, tendo em conta o número de computadores disponíveis e o número de elementos da turma.

2.3.2 População Escolar | Caraterização socioeconómica e cultural

A Escola EB 2/3 Dr. Nuno Simões evidencia uma realidade multifacetada em termos sociais, económicos e culturais. Uma heterogeneidade que ganha contornos muito significativos na medida em que estamos perante uma Escola designada de TEIP. Na prática, a Escola recebe vários alunos de etnia cigana. Estes alunos são oriundos de quatro bairros de cultura cigana, nomeadamente do bairro da Estação, de Pelhe, Meães e do Bairro da Cal. Naturalmente que são alunos que revelam hábitos e formas de estar, muito diferentes, resultantes de toda uma cultura própria. Todavia, é importante salientar que nesta Escola trabalha-se para a uma plena integração, quer no que concerne ao aumento da Escolarização, quer no que diz respeito a uma adaptação com todos os membros da comunidade Escolar, tendo como objetivo principal a diminuição das assimetrias.

É um caminho a percorrer que envolve diferentes gerações e que não acontece no imediato. Será de prever que à medida que os alunos vão sendo Escolarizados, mais cedo e por mais tempo, passarão esta necessidade para os seus filhos e, dentro de alguns anos, já se estará perante um retrato diferente. A par desta realidade, grande parte da população, apresenta-se com um grau de Escolaridade situado no 6.º ano, sendo que com uma Escolaridade mais elevada, o 9.º ano, o 12.º ano ou uma licenciatura, está-se perante um número reduzido da população.

Estas condições socioeconómicas e culturais mencionadas refletem-se no dia-a-dia dos alunos e no seu desempenho. Uma associação evidente que tem um impacto direto na qualidade da aprendizagem e no comportamento.

Na verdade, continua a haver alunos que vão para a Escola, sem primeiro tomarem uma refeição. A haver alunos que, sistematicamente, chegam atrasados. A haver alunos cujo único banho que tomam é no final da aula de Educação Física. A haver alunos que continuam sem ter “quarto de banho em casa”. A haver alunos que passam os dias sozinhos e crescem nas ruas. Face a estas realidades, que não representam casos isolados, será que possível sublinhar a existência de uma Escola igual para todos. Veja-se o que acontece ao nível da lógica “da Escola de massas” em que o “sistema educativo se propunha, pelo menos ao nível da retórica, oferecer situações de igualdade de oportunidade a todas as crianças dos diferentes grupos socioculturais” (Cortesão: 2000: 43). Na prática, isto não acontece. E, lamentavelmente, o cenário conhecido na EB 2,3 Dr. Nuno Simões revelou muitas “desigualdades” que, em virtude da atual situação económica, conhecerá cenários ainda mais assustadores.

2.3.3 Horário de Funcionamento

A EB2,3 Dr. Nuno Simões funciona de segunda a sexta-feira, das 8.25 horas às 18.25 horas, tendo a primeira aula da manhã início às 8.25 horas e a última às 16h55, terminando às 18.25 horas. Às quartas-feiras à tarde não há aulas, sendo um período dedicado à realização das reuniões. As atividades letivas da turma, em análise, decorrem das 16h55 às 18h25, sendo esta, a última aula da turma, às terças-feiras.

2.3.4 Pessoal Docente

Considera-se importante estabelecer uma caracterização detalhada da Escola sede EB 2,3 Dr. Nuno Simões de forma a contribuir para um melhor enquadramento da mesma. De acordo com os dados do PE, nesta Escola lecionam 90 professores divididos

entre o 2º e o 3º ciclos. Destes, 51 professores são do quadro de Escola, 17 professores são do quadro de zona e 22 professores são contratados.

No que concerne ao grupo 550 de Informática, esta Escola integra 4 professores, encarregues de lecionar ao percurso regular e aos cursos de educação e formação, CEF. Destes 4 professores, 3 professores pertencem ao quadro, 1 professor é contratado. Este ano contaram com a presença de 2 elementos novos, as professoras estagiárias de informática. É de salientar o ótimo funcionamento do grupo e refira-se que a integração foi total. Por vários momentos esqueceu-se o “rótulo” de Professora Estagiária ao qual de sobrepôs o respeito e a valorização sentido em todos os momentos.

2.3.5 Pessoal Não Docente

No que se refere ao pessoal não docente, incumbido de vigiar e apoiar os alunos, uma tarefa essencial para manter a ordem e a disciplina. Neste sentido, a Escola dispõe de 22 assistentes operacionais, divididas da seguinte forma: 17 auxiliares de ação educativa, 2 tarefeiras e 3 funcionárias.

Tendo em conta a experiência e o tempo passado na Escola, a preocupação e a atenção demonstrada pelas assistentes operacionais no acompanhamento dos alunos, assim como na prestação de qualquer informação ou serviço aos professores, quando solicitadas, é positiva e reveladora de uma boa disposição, denunciando um bom ambiente. Similar ao item anterior, no que concerne ao plano não docente, a Professora Estagiária, não sentiu qualquer diferença no tratamento e em poucos dias a integração foi plena!

2.3.6 Alunos

As informações do PE revelam que na EB2,3 Dr. Nuno Simões frequentam o 2.º Ciclo, 290 alunos e o 3.º Ciclo, 369 alunos; já a frequentar os CEF'S registam-se 47 alunos e 18 alunos a frequentar uma turma de Alfabetização, o que totaliza 724 alunos. Uma informação relevante para transmitir a dimensão da Escola, sendo este um fator que influi a aprendizagem e todas as relações tecidas no dia-a-dia na comunidade Escolar.

2.3.7 Síntese e Inferências

Globalmente, a Escola 2,3 Dr. Nuno Simões tem excelentes condições e o seu funcionamento pode considerar-se muito bom. Trata-se de uma Escola dinâmica, onde prevalece uma forte interação entre os diferentes elementos da comunidade escolar: alunos/professores/assistentes operacionais/pais e encarregados de educação. A direção da Escola é bastante acessível e prestável, acedendo às inúmeras solicitações, tendo sempre em consideração os alunos e os professores, no sentido de não alterar o normal funcionamento da Escola.

2.4 Descrição da Disciplina Lecionada | TIC

O saber inerente à profissão docente não se circunscreve a uma área de especialização, mas abrange vários domínios do conhecimento, como o científico e o pedagógico, constituindo-se no «saber educativo» que consiste na «na mobilização de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno.

(Roldão, 1998: 82)


A planificação das aulas envolveu uma atenção permanente. E as realidades das Escolas revelam, igualmente, necessidades diferentes. Neste sentido o currículo assume, de novo, uma importância vital. Trata-se, portanto, de um fio condutor que,

depois, deve assumir contornos distintos, em função da realidade em que está inserido. Várias são as definições em torno do currículo, sendo importante destacar aquelas que se consideraram mais relevantes, a saber: “O currículo é uma seleção da cultura e da sociedade.” (Lawton, 1996:31) ou “O currículo é a reconstrução do conhecimento e experiência, sistematicamente desenvolvidos debaixo dos auspícios da Escola, para tornar o estudante capaz de aumentar o seu controlo do conhecimento e da experiência”. (Tanner e Tanner, 1980:38).

A tónica assenta na realidade de cada Escola, nos vários aspetos que a caracterizam e, simultaneamente, a diferenciam das outras Escolas; o currículo representa, em suma, “...um plano para a aprendizagem” (Taba, 1962:76). E neste sentido cabe à Escola a sua adaptação e a readaptação. Importa focar a importância da disciplina lecionada, TIC, obrigatória no plano de estudos do 9º ano de Escolaridade. No decurso do ano letivo, abordou-se, várias vezes, a importância da disciplina de informática, num sentido lato. Não se trata de particularizar e indicar uma importância hierárquica das disciplinas. Está em causa uma visão global em que a informática se assume como uma possibilidade a explorar e a criar no aluno uma visão organizada, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio.

2.5 Planificação | 1.º, 2.º e 3.º Períodos...

A figura 2 apresenta a planificação da aula, elaborada pelo subdepartamento de TIC, a aplicar nas aulas do 9.º ano de Escolaridade. Dada a extensão da mesma, optou-se por colocar uma breve referência à planificação anual, sendo que os restantes elementos seguem, em anexo (*Anexo IX – Planificação Anual de TIC*).



Agrupamento de Escolas de Calendário
Escola EB 2,3 Dr. Nuno Simões
Ano Letivo - 2011/2012



tic
Subdepartamento

Planificação Anual - Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) - 9.º Ano de Escolaridade

Calendarização	Conteúdos	N.º Aulas Previstas (90 min)
1.º Período	1. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO 1.1. Conceitos Introdutórios; 1.2. Sistema Operativo em Ambiente Gráfico.	12
2.º Período	1. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO 1.3. Internet. 2. PROCESSAMENTO DE TEXTO	11
3.º Período	3. CRIAÇÃO DE APRESENTAÇÕES	8

TIC - 9.º Ano




Figura 2: Planificação da Disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação

2.6 Caraterização da turma | O 9.º D

As informações da turma basearam-se nos dados do PCT, facultado pela Diretora de Turma, de acordo com o *Anexo VIII, Documentação Escolar*. O PCT constitui, hoje, um excelente elemento de caraterização, na medida em que permite traçar uma descrição detalhada dos alunos e, desta forma, proporciona, aos professores, elementos importantes para o trabalho a realizar com a turma. Neste sentido destacam-se as palavras de Pacheco: “o projecto didáctico ou projecto curricular de turma, enquanto micro sistema curricular tem por contexto a sala de aula com todas as suas características e complementaridades”. (Pacheco, 2001: 103).

Posto isto, o 9º D é uma turma constituída por 23 alunos, 10 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, prevalecendo uma superioridade feminina, de acordo com o seguinte gráfico.

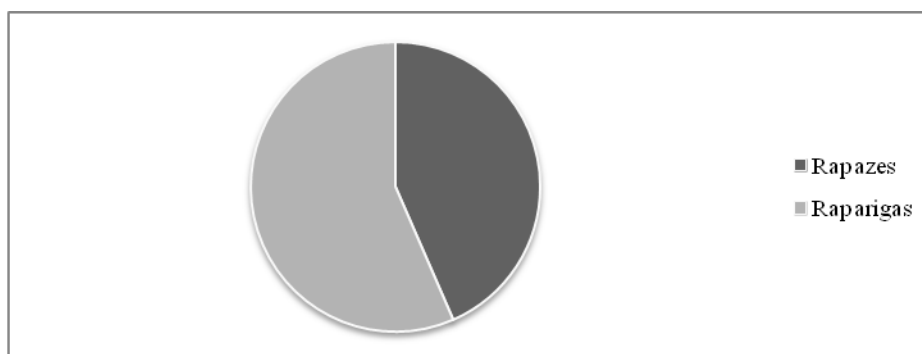


Gráfico 1: Constituição da Turma 9º D

Em termos de percurso Escolar anterior, existem sete casos especiais a destacar: o número 4, com uma retenção no 5º ano, o número 5, com uma retenção no 4º ano, o número 11, com três retenções, uma no 2.º ano, uma no 6.º ano e outra no 7.º ano, o número 15, com uma retenção no 2.º ano, o número 17, com uma retenção no 7.º ano, o número 20, com uma retenção no 7.º ano e o número 21 com uma retenção no 2º ano.

Os alunos com planos de recuperação são os seguintes: números 4, 5, 8, 9, 11, 14, 17, 21 e 23. A diversidade do nível de Escolaridade existente no ambiente familiar concentra-se no 6.º ano, como é visível no gráfico 2.

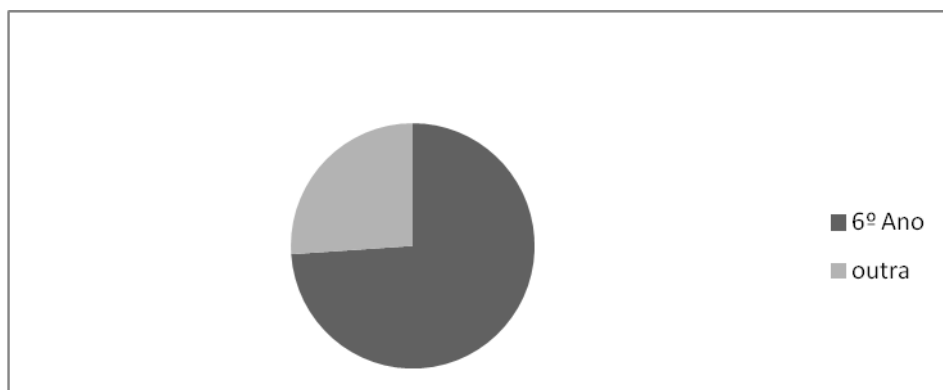


Gráfico 2: Nível de Escolaridade dos Pais

O ambiente familiar dos alunos, apresentado no gráfico que se segue, revela que o número 5 e o número 24 têm o pai e a mãe desempregados; já os números 20 e 21 têm a mãe desempregada. Revela, igualmente, que o número 4 e o aluno número 11 têm o pai falecido e os alunos números 3, 5, 13, 14 e 16 são filhos de pais separados.

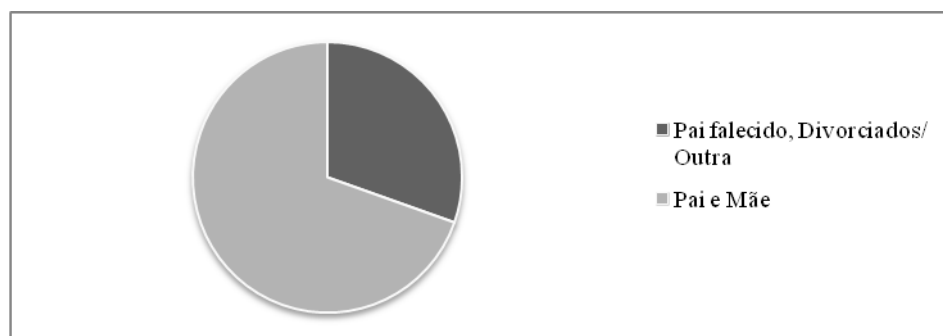


Gráfico 3: Caracterização do ambiente familiar

Ainda no que respeita ao ambiente familiar, todos os alunos, sem exceção, dispõe de computador, internet e, em alguns casos, impressora. A turma, em geral, demonstrou possuir hábitos e métodos de trabalho, apesar de ser um pouco heterogênia

neste ponto. Os alunos são companheiros e educados e o seu relacionamento interpessoal é bom.

2.7 “Os Primeiros Passos” na EB 2,3 Dr. Nuno Simões

Os primeiros dias vividos na EB 2,3 Dr. Nuno Simões permitiram entrar em contacto com uma nova realidade de colegas, alunos e funcionários, que, a partir desta data integrariam esta aprendizagem. Considera-se aprendizagem todos os momentos partilhados que, de forma mais ou menos direta, contribuíram para a elaboração do relatório em causa. Desde os espaços clássicos como a sala dos professores aos momentos mais descontraídos, como nos corredores, no bar, no designado recreio, houve sempre lugar para aprender e refletir.

O primeiro dia criou alguma ansiedade e algumas borboletas no estômago! Merece, assim, destaque neste relatório:

era uma quinta-feira, por volta das dez horas e trinta minutos. Fez-se um compasso de espera que antecedeu a chegada da Professora Estagiária Marisa Moreira. Importa salientar que a Professora Estagiária Marisa Moreira, já estava familiarizada com a Escola, na medida em que, no ano letivo anterior, prestou funções como técnica de informática nesta Escola. Uma colega de estágio que representou um fio condutor e um apoio na descoberta desta nova realidade Escolar. Regista-se o apreço pela sua disponibilidade.

Na primeira reunião conheceu-se o Professor Cooperante, o Professor Domingos Marques, e acertaram-se detalhes importantes que ditam o funcionamento da prática de ensino supervisionada, como sendo a atribuição do horário e das respetivas tarefas.

Compreendeu-se que o Professor Cooperante, Domingos Marques, teria um papel crucial em todo o processo de aprendizagem. A propósito recorde-se as palavras de Formosinho “O Professor Cooperante é aquele professor do terreno que recebe os alunos...participam no processo de certificação profissional, o que lhes dá uma responsabilidade acrescida...a importância dos professores cooperantes é determinante...” (Formosinho, 2009: 110).

Agora que já tem o horário, a Professora Estagiária assiste à primeira aula do ano que é do nono ano, turma D, e a disciplina a lecionar tecnologias de informação e comunicação. Estava, então, traçado, o período de trabalho até ao final do ano letivo. A atribuição das turmas às Professoras Estagiárias aconteceu de forma aleatória, visto tratar-se do mesmo ano, 9.º ano, e das turmas, a nível de conteúdos, se encontrarem, precisamente, no mesmo ponto. E assim foi: “a turma C para a Professora Estagiária, Marisa Moreira e a turma D para a Professora Estagiária, Cláudia Rodrigues.”

A par das turmas, o Professor Cooperante, Domingos Marques transmitiu várias informações importantes às Professoras Estagiárias, designadamente no que concerne aos materiais que devem ser entregues, relativamente a cada aula lecionada. Elencam-se, de seguida, os respetivos materiais: plano de aula (com referência aos conteúdos, objetivos e recursos utilizados), mapa mental, mapa de *gantt*, ficha de trabalho prática e a respetiva resolução, apresentação eletrónica da aula, uma grelha de observação direta dos alunos nas aulas, assim como todos os materiais desenvolvidos e aplicados. Nos anexos, em suporte digital, são apresentados, por categorias, todos os materiais desenvolvidos e utilizados. Assim os materiais estão divididos em nove anexos, a saber: o anexo I intitulado *Apresentações Eletrónicas* de todas as aulas; o anexo II relativo à componente prática, as *Fichas de Trabalho*; um anexo III confinado aos *Planos de*

Aula, o anexo IV nomeado *Mapas de Gantt*; um anexo V intitulado de *Mapa Mental*; o anexo VI relativo à *Avaliação*; um anexo VII designado de *Atividades* referente às atividades não letivas, desenvolvidas, num anexo VIII o *Suporte Documental* e no anexo IX, *Planificação Anual de TIC*. Refira-se que os anexos estão agrupados pelas temáticas, acima mencionadas, sendo que a cada tema corresponde uma pasta, na qual estão disponíveis todos os recursos desenvolvidos. Tendo em conta o número significativo de anexos, considerou-se esta forma de apresentação, de forma a possibilitar uma consulta que se pretende rápida e direta.

No decurso da prática de ensino supervisionada, todos os materiais mencionados foram enviados para o Professor Cooperante, Domingos Marques, com a antecedência solicitada, de uma semana. O Professor Cooperante Domingos Marques alertou, ainda, para a necessidade de confirmar, com os Professores Orientadores da Faculdade, a pertinência daqueles materiais, de forma a evitar, futuras, incongruências.

Respeitou-se estas indicações e os materiais enunciados e anexados foram confirmados com a Orientadora da Faculdade, a Professora Doutora Sílvia Cardoso. Resolvida esta componente prática, o Professor Cooperante, Domingos Marques, acompanhou as Professoras Estagiárias, a uma breve apresentação, aos órgãos de direção. Registou-se, com apreço, a receção por parte da Diretora da Escola, a Professora Helena Pereira.

Feita a apresentação a 19 de janeiro de 2012, as atividades da prática de ensino supervisionada iniciaram na semana seguinte, a 23 de janeiro. A primeira semana da prática de ensino supervisionada constituiu o arranque para o início das atividades letivas. Neste ponto, salienta-se o papel do Professor Cooperante, o Professor Domingos

Marques, que demonstrou, sempre, uma compreensão e uma disponibilidade total para o esclarecimento das dúvidas que foram surgindo.

No seguimento desta linha de raciocínio, na primeira semana, a estagiária encarnou um papel de espectadora. Note-se que procurou agir, sempre, como uma observadora atenta, participativa e interventiva. Assim, no dia 24 de janeiro, o Professor Cooperante, Domingos Marques, iniciou a sua aula com uma apresentação, à turma, das Professoras Estagiárias. Nesta introdução distinguiu a Professora Estagiária, Cláudia Rodrigues, enquanto responsável por lecionar àquela turma em questão, ao mesmo tempo que apresentou a outra colega de estágio, a Professora Estagiária Marisa Moreira, que será a responsável por lecionar à turma C, do 9.º ano.

Assim, ficou estabelecido um primeiro contacto com os alunos que, de uma forma tímida, característica natural numa primeira abordagem, mantiveram uma postura atenta, tecendo alguns comentários, impercetíveis, entre eles. É, extremamente, importante referir que o Professor Cooperante Domingos Marques representou uma ajuda preciosa, pois traçou um perfil detalhado da turma, fazendo um “raio x” de todos os alunos. Todas as informações facultadas permitiram delinear estratégias, em função das características dos alunos, nomeadamente no que respeita à posição destes na sala de aula. Sendo assim alguns mudaram de lugar de forma a evitar conversas paralelas. Outras situações surgiram, no decurso das aulas, como sendo a valorização de uma componente prática, em que os alunos, através da resolução de exercícios, consolidam os conhecimentos; assim como as constantes questões, à medida que decorre a parte mais expositiva da aula, numa tentativa de captar a atenção e obter o *feedback*. Uma introdução fundamental para quem não conhecia qualquer aluno, assim como a própria estrutura da Escola, tudo era novo!

Finda a apresentação, o Professor Cooperante Domingos Marques passou a palavra de forma a completar esta breve nota introdutória. Procurou-se completar a apresentação e, na continuidade de tudo que havia sido referido até então, comunicou-se que a turma seria acompanhada até ao final do ano letivo, sempre com o objetivo de levar esta tarefa a bom porto. Um pressuposto que depende, diretamente, da sintonia e do ambiente que deve existir na sala de aula. Explicadas algumas situações, os alunos compreenderam que neste dia, 24 de janeiro, o professor responsável continuaria a ser o Professor Cooperante Domingos Marques e o início da Professora Estagiária, Cláudia Rodrigues, passaria para a semana seguinte, mais precisamente a 31 de janeiro. Esta aula introdutória revelou-se crucial na exploração de alguns pontos, como sendo o conhecimento do público, aliado ao facto de proporcionar a compreensão todo o trabalho desenvolvido, até à data.

Nesta semana de observação assistiu-se, simultaneamente, às aulas do Professor Cooperante, Domingos Marques, com a direção de turma, o CEF 2-A, um CEF de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos, IOSI. Sendo que na segunda-feira é lecionada a disciplina de TIC e à terça-feira a disciplina de Instalação e Configuração de Computadores em Redes Locais e à Rede Internet, ICCRLI. Uma experiência enriquecedora que envolveu uma turma inserida num percurso alternativo, CEF.

Tratou-se de um registo diferente do vivenciado no percurso regular, visto que estas turmas são constituídas por um reduzido número de alunos, no caso concreto do CEF2-A, 12 alunos. Uma turma que apresenta todo um conjunto de circunstâncias, afetivas e socioeconómicas complicadas, que se traduzem no desinteresse pela Escola. O resgate destes alunos passa pela motivação para a aprendizagem que passa a ser direcionada. Na EB 2,3 Dr. Nuno Simões existe diferentes opções para integrar um

CEF, nomeadamente: CEF de Carpintaria, CEF de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos e um CEF de Práticas de Ação Educativa.

Relembra-se uma experiência, de dois anos letivos, de 2009/ 2010 e de 2010/ 2011, a lecionar CEF'S. Desta breve experiência e das aulas assistidas, lecionadas pelo Professor Cooperante Domingos Marques, denota-se e conclui-se que o funcionamento do CEF depende de uma espécie de equilíbrio que tem de existir entre o professor e os alunos. Um equilíbrio fundamental para o desenrolar das atividades letivas, dado o cariz especial destes alunos. Dir-se-ia mesmo que se trata de “entrar no mundo deles” para, depois, conseguir moldar alguns aspetos e obter resultados. O facto do número de alunos, por turma, oscilar entre os 10 e os 15 alunos, é essencial para a aprendizagem, uma vez que com o número de alunos que constitui uma turma regular, entre os 25 e os 28 alunos, seria impensável compreender as especificidades e as necessidades de cada um.

A experiência de assistir a estas aulas foi, francamente, enriquecedora. Até pela própria composição da turma, designadamente no que concerne aos alunos de etnia cigana que exigem algum conhecimento e, dir-se-ia mesmo, alguma preparação para saber trabalhar com e para eles. Uma experiência completamente nova. Salienta-se a facilidade com que o Professor Cooperante Domingos Marques trabalhou com estes alunos, o que revela experiência e um excelente equilíbrio das diversas situações que foram surgindo. Uma excelente gestão dos acontecimentos imprevistos que sucedem, a cada momento.

Esta primeira semana foi pautada pela observação, atenção e discussão de ideias. Quando se refere discussão, deverá ser entendida numa aceção de debater, sugerir, questionar e refletir acerca de várias situações vivenciadas. Sempre com a clara noção

de que o primeiro impacto poderá não ser, de todo, a tradução, mais fiel, da realidade. De qualquer forma, o fundamental estava, já, a suceder, tinha-se iniciado um processo de aprendizagem, a vários níveis, que se revelava promissor!

A segunda semana de estágio, iniciada a 30 de janeiro, marcou o efetivo arrancar da atividade letiva, no papel de Professora Estagiária. E enquanto Professora Estagiária procurou-se, desde a primeira aula, transmitir conhecimentos e imprimir ações e reações! Saliu-se a naturalidade com que decorreu esta primeira aula, embora se considere que prevaleceu uma naturalidade *versus* artificialidade. O que significa que, por vezes, a primeira abordagem é “camuflada” na medida em que os comportamentos dos alunos estão condicionados; estão, somente, dedicados na análise/ observação da Professora Estagiária. Uma análise considerada transversal às Professoras Estagiárias, nas duas turmas. Assim decorreram as duas primeiras semanas entre o frenesim de se ter iniciado uma nova etapa, acompanhado de um conjunto de sensações, inerentes ao papel de Professora Estagiária. Estavam, assim, criadas as condições para avançar...

2.8 Trabalhar em Equipa

Aquando do início da prática de ensino supervisionada em contexto Escolar ficaram estabelecidas as datas das reuniões na presença das Professoras Estagiárias e do Professor Cooperante Domingos Marques. Estas reuniões decorreram às terças-feiras, no horário compreendido entre as 14h15 e as 15h00. No decorrer do segundo e terceiro períodos foram realizadas as reuniões e redigidas as respetivas atas. Nestas reuniões foram abordadas temáticas letivas e não letivas. Colocaram-se questões, dúvidas, propostas e “do outro lado” o *feedback* foi uma constante.

O apoio do Professor Cooperante Domingos Marques revelou-se crucial e o acompanhamento da planificação das aulas, dos recursos e das estratégias a aplicar na sala de aula permitiram desenvolver um trabalho articulado e fundamentado. Ao mesmo tempo, sentiu-se uma confiança que foi o suporte para toda a aprendizagem, tendo permitido o desenvolvimento da autonomia e da responsabilização. Em muitos momentos, o papel da Professora superou o registo da Professora Estagiária. Esta consciência e confiança permitiram uma integração, plena, na Escola e a possibilidade de aproveitar todos os momentos.

De forma a compreender o funcionamento de uma Escola e a integrar/experimentar todos os papéis, também se assistiu às reuniões intercalares, às reuniões de departamento e de subdepartamento, assim como às reuniões de avaliação. A primeira reunião intercalar, data de 29 de fevereiro de 2012, e de acordo com a própria designação, constituiu o balanço do ponto da situação da turma, naquele momento. Nesta reunião procedeu-se à análise do aproveitamento e do comportamento de forma a

traçar, nos casos em que se justifique, estratégias para inverter situações que não estejam a decorrer da forma esperada. A título informativo é importante referir que a turma D, do 9.º ano, é uma turma que em termos de aproveitamento não é, de todo, a melhor turma do 9.º; porém, de uma forma geral, os alunos atingem os objetivos propostos e revelam melhorias, por comparação ao primeiro período. Em casos dúbios, quando os alunos demonstram alguma inconstância nos resultados e apresentam um número de negativas que justifique, existem duas “soluções”. Ou é criado um plano de recuperação, ou o aluno poderá, eventualmente, ser proposto para assessoria de português e/ou matemática, quando registar dificuldades nesta (s) disciplina (s).

As reuniões do departamento de matemática e ciências experimentais decorreram nos dias 7 de março, 2 e 30 de maio de 2012 às 14h30 com vista a apresentar as informações debatidas em conselho pedagógico. As reuniões de subdepartamento de tecnologias de informação e comunicação decorreram a 7 de março e a 2 de maio, respetivamente.

A reunião de avaliação do 2.º período data de 28 de março de 2012 e decorreu com naturalidade visto tratar-se de uma turma de aproveitamento médio. É de referir que os alunos apresentaram ligeiras melhorias, por comparação aos resultados obtidos no 1.º período. Todos os professores do conselho de turma teceram algumas considerações acerca dos alunos, sendo que ficou registado o comportamento e o desinteresse de alguns elementos da turma; designadamente do número onze e do número catorze. No que concerne a estes alunos, foram discutidas as estratégias já utilizadas e implementadas outras, na tentativa de inverter estas situações. Estratégias que incluíram uma reunião com os respetivos encarregados de educação, uma conversa da diretora de turma com os alunos e uma reunião dos alunos com a diretora da Escola,

tudo isto numa tentativa de consciencialização, de forma a modificar atitudes. No que respeita à avaliação, nesta Escola existe o preenchimento *on-line*, de um formulário designado de monitorização da avaliação. Todos os professores da turma registam, na aplicação, o desempenho nas vertentes do comportamento, do trabalho produzido e dos testes realizados pelos alunos no período em causa. A monitorização da avaliação foi preenchida até ao início do 3º período, tendo apresentado como data limite o dia 10 de abril de 2012.

Já a reunião de avaliação final data de 11 de junho de 2012 e antecede a realização dos exames nacionais que poderá implicar uma nova reunião, no caso de ter implicações nas notas finais atribuídas. Esta reunião decorreu sem situações relevantes, sendo importante referir que todos os alunos transitaram de ano, estando, portanto, aptos para realizarem os exames nacionais do 9.º ano. A monitorização da avaliação do 3.º período deverá ser realizada até ao dia 26 de junho.

2.9 Atividades letivas no decurso do Ano Letivo

As atividades letivas centraram-se na lecionação da disciplina de TIC, ministrada ao 9.º ano, pela Professora Estagiária, Cláudia Rodrigues à turma D. Esta disciplina apresenta uma carga horária de 1 bloco semanal, de 90 minutos, às terças-feiras, das 16h55m às 18h25m. As aulas, tendo decorrido de acordo com o planificado, respeitaram a planificação anual, em anexo (anexo IX – planificação anual de TIC). Para todas as aulas foram elaborados os seguintes materiais: mapa mental, mapa de *gantt*, plano de aula, apresentação eletrónica, ficha de trabalho, resolução da ficha de trabalho e grelha de observação direta. Os alunos recebiam por *email* os diapositivos da aula, bem como o enunciado da ficha de trabalho e, dependendo da planificação da aula,

um documento de apoio, para acompanhar a aula. O cariz prático esteve presente constituindo uma tentativa de assimilar e consolidar conhecimentos, de forma autónoma.

Depois da primeira aula assistida, refletiu-se e foram aplicadas algumas alterações ao desenvolvimento da aula. Alterações que foram sugeridas pelo Professor Cooperante, Domingos Marques, em conjunto com a Orientadora, a Professora Doutora, Sílvia Cardoso. Assim num primeiro momento, manteve-se o carácter expositivo, todavia exemplificou-se no computador do professor todos os passos que, eram depois repetidos pelos alunos, nos seus computadores. Esta estratégia resultou na medida em que os alunos compreendiam melhor os conteúdos quando executavam e permitiu imprimir mais ritmo à aula, facilitando a assimilação.

Tendo em conta os resultados, sempre que os conteúdos o permitiram foi este o procedimento utilizado. No final a apresentação eletrónica funcionava como uma espécie de resumo de tudo que havia sido dito e feito, até ao momento. A apresentação terminava com um mapa mental que sintetizava os principais conteúdos abordados, seguido da breve antevisão da próxima aula. O mapa mental era, por sua vez, repetido na aula seguinte (como uma forma de sintetizar a aula anterior). Todos os materiais utilizados nas aulas, encontram-se, devidamente, identificados no índice de anexos.

2.10 Aula assistida I | Momento de Reflexão

Agendou-se, a primeira aula assistida, para o dia 13 de Março de 2012 no horário da turma, compreendido entre as 16h55 e as 18h25. Esta aula contou com a presença do Professor Cooperante Domingos Marques, da Professora Estagiária, Marisa Moreira e da Professora Orientadora da Faculdade de Ciências Sociais, a Professora Doutora Sílvia Cardoso. A Orientadora, Professora Doutora Sílvia Cardoso, tinha conhecido a Escola no dia anterior, a 12 de Março de 2012, aquando da aula assistida da Professora Estagiária Marisa Moreira.

A aula assistida decorreu de acordo com o previsto, tendo sido realizada a reunião com todos os intervenientes no final da mesma. Nesta reunião foram tecidas reflexões, por parte de todos os intervenientes que foram unânimes no que concerne ao comportamento da turma. Contrariamente ao comportamento, revelado até ao momento, revelou uma agitação que até à data não havia acontecido. Posto isto, o Professor Cooperante, Domingos Marques e a Professora Orientadora, Professora Doutora Sílvia Cardoso, consideraram que nas aulas seguintes a estratégia a utilizar, no caso de funcionar, assentaria num primeiro momento da aula expositivo, em que a Professora Estagiária apresenta os conteúdos ao mesmo tempo que interage com os alunos e, num segundo momento, predomina uma componente mais prática de forma a testar e a consolidar os conhecimentos, previamente adquiridos.

Tratou-se de definir uma estratégia que permitiu aos alunos e ao professor diferentes registos. Todos os momentos de avaliação pressupõem uma análise objetiva e a respetiva reflexão. E a primeira aula assistida não correspondeu, de todo, às

expectativas. Considera-se importante, neste ponto, tecer uma breve contextualização da turma, contribuindo para o enquadramento da aula. A turma do 9.º D registou um comportamento considerado homogéneo, desde o dia 31 de janeiro de 2012, data que marcou o início da prática de ensino supervisionada e o trabalho a ser desenvolvido com a Professora Estagiária, Cláudia Rodrigues.

Contrariamente ao esperado, na aula assistida os alunos registaram um comportamento inverso ao mencionado. Tratou-se de uma situação imprevisível e nesta aula, os alunos registaram um conjunto de atitudes que, até à data, e desde então, não se repetiram. Refletiu-se bastante sobre o sucedido, continua-se a fazê-lo, e não existe uma justificação que se possa, aqui, mencionar. É de reiterar a ideia anterior de que a turma 9.ºD, de acordo com a caracterização feita pelo Professor Cooperante, Domingos Marques, aquando da aula assistida da Professora Estagiária Marisa Moreira, tinha vindo a registar um melhor comportamento, por comparação à turma C, do 9.º ano.

No que concerne às atividades e estratégias implementadas na aula assistida procurou-se, de acordo com a análise feita à aula assistida anterior, colmatar os aspetos negativos. Desta forma, promoveu-se uma estratégia diferente, utilizando, para o efeito, o conceito de “aula guiada” dado o carácter dos conteúdos a lecionar. A aula foi subdividida em dois momentos: uma primeira parte expositiva e num segundo momento, dedicado à realização de uma ficha de trabalho, de forma a consolidar os conhecimentos anteriores. Analisando estes dois momentos, considera-se que, no primeiro, a aula decorreu conforme o previsto e foram atingidos os objetivos traçados. Assim, a aula iniciou com a chamada de forma a confirmar a presença de todos os alunos, seguindo-se a apresentação do sumário, a apresentação dos objetivos e a introdução aos conteúdos. Tendo em conta a componente prática (modelos, criar envelopes, personalizar etiquetas,

automatização de tarefas) a aula decorreu da seguinte forma: exemplificou-se, no computador do professor, à medida que os alunos reproduziam, nos seus computadores. Terminada a apresentação dos conteúdos; foi exposto, como forma de síntese, uma apresentação eletrónica, que continha, detalhadamente, todos os passos que haviam sido executados, previamente. Os alunos estavam atentos à síntese, sendo importante salientar que se verificou o cuidado de confirmar e de interagir, questionando os alunos, acerca de alguns aspetos que estavam a ser expostos.

Sequencialmente inicia-se um segundo momento, de cariz prático. Nesta fase, foi solicitado aos alunos o acesso ao correio eletrónico, de forma a transferir os documentos necessários, designadamente o enunciado da ficha de trabalho e a apresentação da aula. Pretendeu-se a consolidação dos conhecimentos, já apresentados. Todavia, neste segundo momento da aula, alguns alunos, revelaram algum cansaço o que se traduziu no seu comportamento. Todavia, é igualmente importante referir que, neste momento, o indicado seria ter deixado a resolução da ficha de trabalho, ao critério dos alunos, de forma autónoma, apenas esclarecendo uma ou outra dúvida que surgisse. O que não foi feito. Seguiu-se a mesma estratégia, utilizada aquando do início. Sendo assim, através do computador do professor, acompanhou-se a resolução da ficha de trabalho que, desta forma, resultou numa realização da ficha “guiada”, à semelhança da componente expositiva.

Retomando a análise levada a cabo por todos os intervenientes, no final da aula, assumiu-se que não foi a opção mais acertada e aproveitou-se para mencionar que a partir, deste momento, manter-se-ia a estratégia sugerida nas aulas seguintes. Ou seja, uma primeira parte da aula expositiva, embora uma exposição assente numa aula guiada para que os alunos acompanhem mais facilmente, e uma segunda parte da aula, prática,

na qual os alunos devem resolver uma ficha de trabalho e cabe à professora supervisionar a turma, esclarecendo as dúvidas que possam surgir.

Para terminar, esclareceu-se que a estratégia de acompanhar os alunos na resolução da ficha de trabalho assentou no cariz prático dos conteúdos abordados na aula assistida. Conteúdos em que, por norma, os alunos apresentam dificuldades na sua assimilação, nomeadamente no que respeita à criação e modificação da base de dados, assim como no que respeita à sua interligação ao documento. Tarefa esta essencial na explicação da automatização de tarefas, que constituiu o último e mais complexo ponto dos conteúdos lecionados.

Na prática o facto de se ter seguido o mesmo registo do início ao final da aula revelou algum cansaço, de parte a parte. Com base na experiência, alterou-se a estratégia nas aulas seguintes, fazendo uma divisão clara entre a componente mais teórica e a componente mais prática. Sendo que nesta última situação os alunos assumem um papel ativo na execução da ficha e, desta forma, consolidam os conhecimentos, ao mesmo tempo, que testam a sua aquisição. Tratou-se, também, de uma estratégia que introduziu uma “quebra” no ritmo da aula, essencial para o bom funcionamento da mesma, de forma a evitar o cansaço, provocado pela utilização contínua do mesmo registo. As indicações emitidas por todos os intervenientes do núcleo de estágio foram seguidas a partir deste momento e foram indicações vitais para o bom funcionamento das aulas. A Professora Estagiária cumpriu na íntegra a planificação da respetiva aula.

2.11 Aula assistida II | Balanço

A segunda aula assistida agendou-se para o dia 29 de Maio de 2012 no horário da turma. A apreensão era notável, inclusivamente por comparação à primeira aula

assistida. Na sequência da descrição das atividades letivas, a turma manteve um comportamento adequado, similar ao que tinha sucedido até à primeira aula assistida. Naturalmente os alunos sabiam que neste dia estaria mais um elemento na sala, a professora orientadora, à semelhança do que aconteceu no 2.º período, nas duas turmas lecionadas pelas Professoras Estagiárias.

Planificou-se e preparou-se a aula com muita atenção. Foram realizadas várias pesquisas, equacionadas algumas situações, tendo chegado a falar com outros colegas. Quando a aula estava, *grosso modo*, estruturada, perguntou-se ao Professor Cooperante, Domingos Marques, a opinião, assim como à colega de estágio, Marisa Moreira. A opinião foi unânime e a aula seguiria os moldes traçados. O facto da prática de ensino supervisionada contemplar apenas duas aulas assistidas, aumentou a responsabilidade e a pressão porque as hipóteses de demonstrar o que, semanalmente, é feito e trabalhado na sala de aula, são diminutas.

Sentiu-se a obrigação de conseguir mostrar o que se tem vindo a fazer no decorrer da prática de ensino supervisionada. Nesta aula assistida a componente expositiva foi intercalada com 4 pequenos vídeos com o objetivo de introduzir os conteúdos, ao mesmo tempo que se dialogou com os alunos. O *feedback* foi positivo e num segundo momento da aula arriscou-se uma componente inteiramente prática que consistiu na pesquisa e, posterior, redação de um texto alusivo às bandas desenhadas, coladas nas cartolinas. Estes materiais, as cartolinas, de diferentes cores e com diferentes conteúdos, foram realizados pela Professora Estagiária com o objetivo dos alunos apenas completarem a informação e, desta forma, adquirirem conhecimentos sobre os diferentes perigos inerentes a uma utilização desatenta da internet. Esta aula decorreu, efetivamente, conforme o previsto.

No final, e de acordo com o que já tem vindo a ser feito, procedeu-se à realização da reunião com todos os intervenientes que foram unânimes ao considerar a aula bem planificada, tendo os alunos haviam correspondido. Diversificaram-se os materiais, associados a diferentes registos que possibilitaram um bom ambiente de aprendizagem. Os alunos estavam motivados e isso ficou claramente comprovado pelo envolvimento dos alunos nas tarefas e pelo seu excelente comportamento. Conclui-se a reflexão desta segunda aula assistida com uma das frases da Orientadora, a Professora Doutora Sílvia Cardoso: “motivação total, nada a apontar”.

Esta foi, enquanto profissional, a melhor recompensa.

2.12 Uma aprendizagem em 90 minutos | Observação de uma aula do Ensino Secundário

As Professoras Estagiárias conheceram a Escola Secundária Padre Benjamim Salgado, na qual observaram, a 21 de junho de 2012, entre as 11h45 e as 13h15, uma aula do secundário, ao longo de noventa minutos. A Escola Secundária Padre Benjamim Salgado, localizada na vila de Joane, pertence ao concelho de Vila Nova de Famalicão e esta possibilidade de observar uma aula nesta Escola, surgiu do contacto levado a cabo pelo Professor Cooperante, Domingos Marques.

A chegada à Escola foi marcada por um primeiro contacto com o senhor Matos, responsável pela portaria, que gentilmente entrou em contacto com o Professor Luís Cerejeira, com quem havia sido feito o contacto. Seguiu-se o encaminhamento para um local, típico, em todas as Escolas, a já mencionada *sala dos professores*. As escadas “em caracol” denunciam uma estrutura típica das Escolas e a *sala dos professores*, igualmente característica, deixou transparecer um ar simpático, acolhedor.

Alguma curiosidade também, o que é natural tendo em conta a chegada de dois elementos estranhos à Escola, no final do ano letivo...percorrida a sala, a Professora Estagiária Marisa Moreira “encontrou” o Professor Luís Cerejeira, coordenador do subdepartamento de TIC, que já conhecia.

Conversou-se durante alguns minutos de forma a enquadrar a situação e a aula que, dentro de momentos, seria observada. Neste sentido, conheceu-se também o Professor Daniel Rego, professor de informática que estaria presente na sala de aula a observar. Uma presença que se deve ao facto de se tratar de uma aula cujo intuito foi a apresentação de projetos dos alunos de cursos profissionais. Neste sentido, o Professor Daniel Rego havia sido contactado por um ex-aluno, de há dois anos anteriores, que tinha desistido e, agora, já integrado no mercado de trabalho, contactou a Escola, com o objetivo de concluir a formação profissional e obter a certificação do 12.º ano no Curso Profissional de Técnico de Informática de Gestão, CPTIG.

Seguiu-se uma breve apresentação da Secundária Padre Benjamim Salgado que está estruturada em quatros blocos, sendo um destes, o mais recente, dedicado, maioritariamente à área da informática. Neste grupo de informática trabalham, neste ano letivo, dezasseis professores que, gradualmente, têm diminuído pois já foram vinte e cinco professores.

Observar uma aula nesta Escola, permitiu conhecer uma realidade interessante no que respeita a conhecer uma dimensão da disciplina de informática, a outra escala. A Secundária Padre Benjamim Salgado, em termos de estrutura física, apresenta condições excelentes a nível de salas de aula, laboratórios, denunciando, simultaneamente, uma excelente organização. Assim se compreende a oferta formativa que apresenta no domínio dos cursos profissionais: curso profissional de CPTIG, curso

profissional de técnico de eletrónica, automação e computadores, CPTEAC e o curso profissional de técnico de multimédia, CPTM.

Áreas que se complementam sendo que a Escola dispõe de espaços próprios, uma espécie de sala e de laboratório, para trabalhar a componente prática dos cursos referidos. Desde uma sala-laboratório para multimédia com equipamentos como sendo máquinas fotográficas, câmaras de vídeo, computadores cuja finalidade é fazer o *rendering* das imagens e outros dedicados ao tratamento de vídeo. E o mesmo acontece no CPTEAC em que a Escola disponibiliza salas que permitem trabalhar a componente prática referente às áreas em formação: eletrónica, automação e computadores. Mesmo no que se refere à disciplina de TIC, esta Escola dispõe de salas que permitem aos alunos trabalhar, individualmente, 1 alunos por computador; sem dúvida a situação ideal.

Enquadrada a Escola, as Professoras Estagiárias e o Professor Luís Cerejeira, dirigiram-se para a sala B-74, onde já se encontrava o Professor Daniel Rego e o aluno que pretendia, agora, retomar o 12.º ano e concluir os módulos pendentes: 13, 15, 16 e 17. Na mesma sala estavam presentes os 5 alunos do 11.º J do CPTIG que passaram a apresentar os projetos desenvolvidos no âmbito da disciplina de linguagens de programação, LP, nomeadamente os conteúdos relativos aos módulos 9 e 13.

O aluno do 12.º J tinha como objetivo esclarecer dúvidas do projeto com o Professor Daniel Rego e, no final, apresentou o projeto que está a desenvolver. Já os alunos do 11.º J apresentaram os seus projetos, ao mesmo tempo que o professor responsável pela disciplina, o Professor Luís Cerejeira, levantava algumas questões.

Foi notável o bom relacionamento existente entre o professor e os alunos, que correspondiam e explicavam alguns dos processos associados ao desenvolvimento dos

projetos, que respeitavam uma organização, previamente apresentada, antes de iniciarem a componente prática dos mesmos. Estes cursos em análise, são cursos profissionais de nível 4 que, portanto, permitem uma especialização intensa em determinada área e com excelentes prospeções de mercado para após a conclusão do mesmo.

A nível organizacional os cursos profissionais apresentam algumas diferenças, relativamente ao designado ensino regular. Nestes as disciplinas são estruturadas por módulos e os momentos de avaliação não correspondem, portanto, ao final dos períodos. À medida que os módulos terminam, segue-se uma avaliação do mesmo que é negociada com o aluno, quer isto dizer, que no final, os alunos assinam um documento no qual tomam conhecimento e aceitam a avaliação proposta pelo professor. Um procedimento válido para todas as disciplinas, independentemente do curso.

Nesta aula, o Professor Luís Cerejeira orientou os alunos na apresentação dos projetos desenvolvidos nas suas aulas de LP e percebeu-se o bom relacionamento entre o professor e os alunos. E, à semelhança dos CEF'S, este bom relacionamento mencionado é decisivo para fomentar a aprendizagem. Trata-se de um alicerce, a partir do qual se constrói o conhecimento e as relações pessoais, fazem parte do leque das aprendizagens.

2.13 Atividades não letivas

A disponibilidade demonstrada para colaborar com a comunidade escolar abrangeu o período compreendido entre as 13h30 e as 16h55, às segundas e terças-feiras, ou noutro horário a combinar. Procurou-se rentabilizar o tempo, preparando e/ou integrando atividades. Neste horário estão compreendidas diferentes atividades, nomeadamente as reuniões de acompanhamento e a assistência às aulas da Professora

Estagiária, Marisa Moreira, que decorreram às segundas-feiras, das 16h55m às 18h25m, tendo constituído um verdadeiro ensinamento.

Tratou-se uma experiência, deveras, importante concretizada numa troca de impressões e na posição de espectadora que permitiu assistir às aulas e ver outras questões que quando se dirige a aula, não é possível. Considerou-se esta partilha muito importante pois proporcionou a análise de situações específicas que acontecem na turma e não acontecerão noutra turma e vice-versa; são momentos reais de aprendizagem. A realidade comprovou que as Professoras Estagiárias funcionaram de acordo com as expectativas, o que contribuiu para o bom funcionamento de todo o processo da prática de ensino supervisionada.

Na sequência das atividades colaborou-se na organização de todas as atividades, dinamizadas pelo subdepartamento de TIC. Esporadicamente assistiu-se às aulas do Professor Cooperante, Domingos Marques, às segundas e terças-feiras, aquando da lecionação da disciplina de TIC, de ICCRLI e de IOSI. Uma aprendizagem interessante que permitiu alargar a experiência e perceber outras realidades e outras alternativas no processo ensino/aprendizagem. A componente dos CEF'S constitui-se como um percurso alternativo, que, hoje, assume uma importância vital, na medida em que faz parte da realidade Escolar.

No CEF de Informática é importante realçar uma particularidade que se reveste de extrema importância e assenta no facto de incluir alunos de etnia cigana. Um facto que “obriga” a uma gestão da aula diferente, nos seus múltiplos aspetos. Os alunos que integram os CEF'S ditam algumas diferenças na elaboração do currículo. Todavia, estas situações não constituem uma experiência nova, pois nos dois anos letivos anteriores

havia lecionado CEF'S e cursos profissionais. Neste percurso adaptaram-se e readaptaram-se os conteúdos e as estratégias em prol de uma aprendizagem contínua.

2.14 Atividades| Projetos

No decurso da prática de ensino supervisionada, as estagiárias desenvolveram, em parceria com o subdepartamento de TIC e, de forma autónoma, diferentes atividades com diferentes destinatários e com diferentes propósitos, referidas na tabela 1, a seguir

ATIVIDADES E PROJETOS				
ATIVIDADE	DATA	DESTINATÁRIOS	ESTADO	LOCAL
Dia da Internet Segura	07.02.2012	Turmas dos 5.ºs e 9.ºs anos	Concluída	EB 2,3 Dr. Nuno Simões
<i>Calendas</i> , jornal da Escola	Edição XIII	Comunidade Escolar	Concluída	EB 2,3 Dr. Nuno Simões
Análise Documental	2.º e 3.º Períodos	Direção da Escola	Em desenvolvimento	EB 2,3 Dr. Nuno Simões
Internet Segura: ação de sensibilização	09.05.2012	Turmas dos CEF'S	Concluída	EB 2,3 Dr. Nuno Simões
Sarau "Aromas"	17.05.2012	Comunidade Escolar	Concluída	Casa das Artes
Internet Segura e Segura Net	11.06.2012	4 Turmas do 1.º Ciclo	Concluída	EB 2,3 Dr. Nuno Simões

apresentada:

Tabela 1: Atividades e Projetos desenvolvidos pelo núcleo de estágio

2.14.1 Descrição da atividade Internet Segura

Tendo em conta a presença e a utilização da internet no dia-a-dia, assim como o facto de se tratar de uma Escola do 2.º e 3.º ciclo, considerou-se importante assinalar o dia da Internet Segura, que aconteceu no dia 7 de fevereiro.

Na prática, concebeu-se e dinamizou-se uma atividade para assinalar o dia da Internet Segura com o objetivo de sensibilizar o público docente e não docente para uma utilização crítica da internet. Uma ação que pretendeu alertar para os vários perigos, decorrentes de uma utilização desatenta e descuidada da internet. Decorreu ao

longo de todo o dia de terça-feira, 7 de fevereiro, e teve como público-alvo todas as turmas dos 5.ºs e 9.ºs anos. A atividade consistiu numa breve abordagem, cerca de quinze minutos à temática (de forma a não interferir, muito, na planificação da aula, em curso) sendo que o tempo estipulado foi sendo ajustado em função do *feedback* das turmas.

No que respeita à planificação, consistiu na visualização de uma apresentação eletrónica cujos conteúdos, inclusivamente um vídeo, procuraram explicar a importância de assinalar este dia. O vídeo em questão retratou uma situação de uma menina que, ingenuamente, iniciava uma conversa no *chat* e, sem se aperceber, forneceu informação que permitiu chegar à Escola onde estudava. Quando questionados, os alunos compreenderam a mensagem implícita e reconheceram que a forma como esta menina foi conduzida a responder, significou que caiu numa armadilha muito subtil e ardilosa. A visualização do vídeo, por norma, funciona bem, independentemente da faixa etária, e com estes alunos não foi exceção. Claro que, de seguida, surgiram várias questões, vários porquês. Cumpria-se, assim, uma das componentes importantes desta atividade, despertar o espírito crítico, potenciar as interrogações, alertando para os perigos da Internet.

Simultaneamente apresentaram-se as inúmeras vantagens da Internet nas diferentes áreas, inclusivamente no que se refere ao entretenimento, jogos *online* e redes sociais. Procurou-se adaptar todo o discurso e todos os exemplos citados à faixa etária dos alunos pelo que o vídeo utilizado para as turmas do 5.º ano foi diferente do vídeo utilizado para as turmas do 9.º ano. Caso contrário o impacto não teria sido o desejado. Isto porque o despertar da atitude crítica só acontece quando há uma clara identificação com os conteúdos apresentados.

Retomando a questão das redes sociais, apresentou-se um cartaz, elaborado pelas Professoras Estagiárias, que consistiu na colagem de uma notícia, publicada no *Jornal de Notícias*. A notícia foi colada numa espécie de cartão que, de seguida, foi plastificada. O objetivo deste trabalho foi passar esta notícia, por todos os alunos abordados, para que estes contactassem com notícias que traduziam, claramente, os perigos de uma utilização descuidada da Internet. Por outro lado, tratou-se de demonstrar e comprovar que estes perigos são, efetivamente, reais e abrangem, crianças, adolescentes, jovens conforme visualizaram na informação apresentada no *Jornal de Notícias*.

Por todos os motivos é extremamente importante a precaução. Além de se reforçar estas ideias verbalmente, o cartaz causou o impacto desejado nos alunos, incitando à reflexão. Particularmente nas turmas do 9.º ano e tendo em conta o facto de estarem na adolescência, consideram que “isso” já não lhes acontece a eles. Tentou-se desmistificar esta e outras ideias. Na Internet todos são vulneráveis, é certo que uns mais do que outros e que o tipo de perigo também difere.

A adesão à atividade foi excelente, por parte de todos os intervenientes. Abordou-se uma temática que interessa, cada vez mais, a toda a comunidade Escolar, quer pela utilização massiva da Internet, quer pela falta de conhecimento por parte dos professores e dos encarregados de educação, para supervisionar esta utilização. Uma advertência que se procurou comunicar, inclusivamente, aos professores, que chegaram a solicitar uma segunda atividade, no caso de se proporcionar. Efetivamente cumpriram-se os objetivos propostos e os alunos exprimiram as dúvidas e colocaram, livremente, todas as questões que consideraram relevantes, o que aconteceu num período de debate livre. E no final desta conversa, terminou-se a atividade com a entrega de um marcador

alusivo à Internet, a cada um dos alunos. Elaboraram-se três tipos de marcadores diferentes, alusivos a diferentes perigos, e um total de 300 exemplares que foram distribuídos por todas as turmas, sendo os restantes colocados na *sala dos professores*. É importante mencionar que a atividade depois de planificada foi aprovada pelos órgãos de direção da Escola, tendo sido afixado, na *sala dos professores*, um comunicado com as principais informações: turma, hora e sala, descritas na tabela 2, *AnexoVII, atividades*.

Tabela 2: Quadro síntese da atividade Internet Segura

TURMA	HORA	SALA
5° A	15.15	A08
5° B	11.50	A01
5° C	16.00	A15
5° D	10.55	A06
5° E	12.35	A07
9° A	13.30	A09
9° B	14.15	A04
9° C	10.10	A15
9° D	16.55	A12

2.14.2 Descrição da atividade *Calendas*

Calendas, eis o título atribuído para o jornal da Escola EB 2,3 Dr. Nuno Simões. Este jornal é de tiragem trimestral e relata todos os acontecimentos relacionados com a comunidade Escolar. Trata-se, também, de uma forma de incentivar à leitura e à escrita, assim como representa um registo das atividades realizadas e a realizar. Serve, desta forma, para veicular informações e manter um arquivo, atualizado.

As professoras estagiárias escreveram um texto alusivo à atividade, desenvolvida no âmbito da comemoração do dia da Internet Segura, a 7 de fevereiro de 2012, que foi publicado, na edição XIII, do *Calendas* (*AnexoVII, atividades*).

2.14.3 Descrição do projeto “Análise Documental”

O projeto Análise Documental surgiu como resposta a um dos objetivos da Escola TEIP no sentido de contribuir para a monitorização e avaliação de toda a informação veiculada no decurso do ano letivo. Em cooperação com a equipa de avaliação, as Professoras Estagiárias integraram a secção de Análise Documental e trabalharam na recolha de elementos que visam constituir um instrumento para a análise regular dos documentos criados no agrupamento como, por exemplo, atas, relatórios ou o próprio jornal da Escola. Pretendeu-se que cada coordenador de departamento ou subdepartamento, aquando da receção de um destes documentos, faça uma análise sumária do seu conteúdo e registe na grelha se foi ou não abordado algum dos tópicos que nela constam.

Desde o início do funcionamento do Agrupamento que existem mecanismos de informação sobre o processo de avaliação das aprendizagens. Entre os mais tradicionais, contam-se as atas dos diferentes órgãos, estruturas, núcleos e equipas de trabalho, as planificações das áreas disciplinares e não disciplinares, as grelhas com informação sobre as turmas, os relatórios periódicos dos professores, os planos de apoio para recuperação de dificuldades, as fichas de síntese de avaliação disponibilizadas pelo *software* de gestão Escolar, as mensagens através da caderneta do aluno, entre outras situações. Estes instrumentos, desde sempre, asseguraram a divulgação da informação sobre a avaliação das aprendizagens, funcionando como um "termómetro" sobre a evolução dos resultados obtidos pelos alunos, apoiando os professores, os encarregados de educação e os órgãos de direção/gestão na definição das linhas estratégicas de ação pedagógica e organizacional.

Através deste registo, pretende-se criar um instrumento precioso para proceder à tarefa de recolha de informações e sugestões, de uma forma mais simples e rigorosa. As Professoras Estagiárias procederam à recolha dos elementos cujo objetivo é analisar e registar os dados para que, posteriormente, seja possível fazer, o seu tratamento estatístico.

2.14.4 Internet Segura: ação de sensibilização

No dia 09 de maio desenvolveu-se, em conjunto com o subdepartamento de tecnologias de informação e comunicação, uma atividade a decorrer das 14h15 às 18h25 tendo como destinatários as turmas CEF2A, CEF2B e o CEF3. Esta atividade, prevista no PAA surgiu da impossibilidade de estar presente um responsável da polícia judiciária para a palestra. Na sequência, os elementos do subdepartamento organizaram uma ação de sensibilização de forma a contribuir para uma utilização crítica e eficiente da Internet.

Tendo em conta o público-alvo, procurou criar-se uma apresentação eletrónica apelativa de forma a manter a interação e a motivação, de acordo com o *AnexoVII, atividades* Frases curtas, ideias chave, imagens alusivas ao tema, um pequeno vídeo entre outros recursos de forma a envolver o aluno. E funcionou. Os alunos comentaram, por vezes ironizavam, o que também é normal e revela interesse, colocando questões e no final desta atividade ficaram alunos e cidadãos mais esclarecidos. Colocou-se, por vezes, a tónica na vertente da ética para que compreendam os diferentes fatores que estão relacionados quando se faz um simples *download* ou, parafraseando os alunos: “quando sacamos”. Procurou-se abranger uma panóplia de assuntos; sempre, com a preocupação de contribuir para informar e formar. No final do debate entregou-se a

todos os presentes, um marcador alusivo ao dia da Internet Segura, de acordo com o exemplo em anexo digital, *AnexoVII, atividades*.

Num segundo momento da atividade e na sequência da ação, cujo cerne da questão assentou na sensibilização, optou-se pela visualização de um filme intitulado “A Turma”, *Entre Les Murs*, de Laurent Cantet. A escolha do filme relacionou-se com o facto de retratar um ano de um professor e da sua turma numa Escola, localizada num bairro problemático de Paris. Uma turma peculiar como vão sendo as que constituem, hoje, as Escolas. Um filme baseado no livro escrito pelo mesmo autor, François Bégaudeau, que detém o papel de protagonista neste filme. Aliás, a turma é constituída por alunos “verdadeiros”, não profissionais, que foram escolhidos de um liceu francês de forma a transmitir o máximo de realismo às atitudes destes alunos. A palavra improvisação não fazia sentido. O objetivo focou-se no retrato e nos desafios que foram encontrados no sistema educativo.

Com François Bégaudeau está-se perante a figura do diretor de turma que tudo faz em defesa dos seus alunos, procurando compreendê-los e justificar as suas atitudes, o que nem sempre é fácil ou possível. Adotou um discurso de encorajamento, de respeito e de empenho. Nem sempre conseguiu atingir os objetivos porque os alunos acabam, algumas vezes, por o desafiar. A atividade terminou com um debate que partiu da seguinte frase: “o filme *A Turma* estreia, hoje, mas os pais portugueses dizem que a nossa Escola não é assim tão má”, uma afirmação citada do *Jornal Público* a 30 de outubro de 2008. Decorridos, aproximadamente, quatro anos manter-se-à esta frase atual.

2.14.5 Sarau “Aromas”

O Sarau “Aromas” teve lugar no dia 17 de maio no Grande Auditório da Casa das Artes, em Vila Nova de Famalicão. Trata-se de um evento, anual, levado a cabo pelo Agrupamento de Escolas de Calendário, em parceria com os Encarregados de Educação. Neste evento participaram alunos de todas as Escolas do Agrupamento e de várias idades, assim como outros elementos da comunidade Escolar.

O Sarau “Aromas” é um espetáculo de cor, de som, de animação que envolveu todos os presentes. Representou um momento de pausa em que foram observados os alunos numa perspetiva diferente. Tratou-se de um acontecimento importante que, em grande parte, “está nas mãos dos alunos”. Constituiu, portanto, uma forma de responsabilização e de crescimento. Foi, deveras, gratificante, ver, no final, a satisfação e a sensação de dever cumprido que deixaram transparecer.

A participação no evento centrou-se na presença nos bastidores e no auxílio prestado, no decurso do espetáculo, com o intuito de manter a ordem e a calma, ao mesmo tempo que se observavam as dinâmicas criadas, em torno do evento. Foi deveras interessante assistir a toda aquela agitação, especialmente às emoções, ao nervosismo daqueles que aguardavam a entrada “em cena” que contrastou com a tranquilidade e a satisfação daqueles que, a cada momento, saiam do palco.

2.14.6 Um Dia *Cool* no Nuno Simões | Internet Segura | Segura Net

No dia 11 e 12 de junho o subdepartamento de TIC dinamizou uma atividade, respeitando uma prática de anos letivos anteriores, para receber e dar as boas vindas aos alunos do 1.º ciclo, que chegam de freguesias distintas. Esta atividade englobou diferentes disciplinas e diferentes dias. Pretendeu-se, essencialmente, dar a conhecer a

Escola aos mais novos, aos futuros alunos, contribuindo para a integração na Escola, para a divulgação das regras da Escola, entre outras situações.

As atividades foram planificadas de acordo com as idades. Teve-se presente o facto de estes alunos não estarem habituados a uma Escola desta dimensão, nem mesmo a ver, e a conhecer tantos professores. Isto porque a realidade que conhecem é bem diferente, têm apenas uma sala e um professor. Logo, o objetivo desta atividade também passou pela receção dos alunos e pela apresentação de um espaço diferente que fará parte da realidade Escolar, num próximo ano letivo que se avizinha.

Neste sentido, explicou-se que a Escola disponibilizava três salas de informática, devidamente equipadas com computador e com internet, sendo a A12 (sala em que decorreu a atividade) uma das salas mencionadas. É importante referir que a atividade do dia 11 de junho ficou a cargo da Professora Estagiária Cláudia Rodrigues e a atividade do dia 12 de junho, a cargo da Professora Estagiária, Marisa Moreira.

A atividade compreendeu três blocos de 45 minutos, com alunos de Escolas diferentes. Os horários foram comuns aos dois dias mencionados, a saber: das 12h30 às 13h15; das 13h30 às 14h15 e das 14h30 às 15h15. Na prática 45 minutos revelou-se um tempo curto. Todavia o objetivo foi apenas passar pelas várias disciplinas e compreender melhor como vai ser o dia-a-dia do próximo ano letivo. Será, sem dúvida, completamente, diferente. Um edifício, por comparação, muito maior, várias salas, além de ter de mudar de sala e de ter, também, vários professores...

Foi gratificante perceber que, perante todas as diferenças assinaladas, já não demonstravam qualquer estranheza e no momento em que tocou sentaram-se e ficaram a olhar para o computador. Iniciou-se a atividade com uma explicação do que ia acontecer. Assim, num primeiro momento mostraram-se algumas imagens, mais

concretamente tiras de banda desenhada, alusivas à internet segura e um pequeno vídeo. Ao mesmo tempo que os interrogava, deixando-os à vontade para colocar questões que considerassem oportunas ou dúvidas que gostassem de esclarecer...A receptividade foi excelente. Nestas idades são autênticos, sinceros. Ouviram, questionaram e conversou-se sobre os vários perigos que existem quando navegamos na internet e que, muitas vezes, estão camuflados. Num segundo momento da atividade, já mais prático, estavam disponíveis várias atividades, diferentes tipos de jogos (sopa de letras, quebra cabeças, palavras cruzadas, entre muitos outros) na página do Segura Net, em www.seguranet.pt, e os alunos tiveram liberdade na escolha dos temas e das atividades. Compreenderam, no final, que a aprendizagem através do jogo é eficaz; isto porque, à medida que jogam, estão, sem se aperceber, a interiorizar conhecimentos. Uma temática que vai de encontro ao artigo científico no qual se apresenta a possibilidade de aprender através de jogos, um tipo de aprendizagem que motiva e que envolve o aluno. E a chave do funcionamento está, precisamente, neste envolvimento que faz com que a assimilação dos conteúdos não seja uma tarefa enfadonha.

A comparação das atividades não é possível; pois embora a temática da internet segura tenha sido comum a algumas situações, na verdade, em função dos destinatários, as atividades seguiram “rumos” diferentes. A última atividade, ao contrário das expectativas, correu muito bem e recorda-se, com carinho, uma das frases de um menino que, aliás era o único que faltava sair da sala, não parava de repetir: “mas eu tenho mesmo de ir embora? Não posso ficar aqui? Para o ano vai ser minha professora dos computadores? Quando se cresce, ganha-se umas coisas e perdem-se outras. E esta sinceridade, esta forma tão simples de dizer o que gostam ou não gostam, é característica das crianças!

2.15 Avaliação

A tónica da avaliação assenta na consciência do ser humano que deve articular, da melhor forma, a sua individualidade com o facto de estar inserido na sociedade e de ser, portanto, um ser social (Edgar Morin: 2002) E avaliar pressupõe um equilíbrio de diferentes parâmetros de forma a chegar a uma conclusão que se pretende que seja a melhor solução. Ponderar diversos fatores não é uma tarefa fácil, independentemente do setor a avaliar, o que reitera a dificuldade desta tarefa.

Na prática avaliar resulta de um investimento pessoal, intelectual, psicológico, físico e temporal enorme. Acreditamos, porém, que a abordagem da avaliação encerra potencialidades, evidentes e permite ao aluno, um crescimento que, de outra forma, não seria possível. Eis o que se pretende: dotar o aluno de ferramentas que o tornem mais capaz. Um percurso que na realidade não é linear, nem simples. Neste âmbito, Arends assume-se como um autor de destaque no que concerne à importância da avaliação: “desde que foi dado o primeiro teste e a primeira classificação, tem havido polémica à volta da avaliação...não obstante, a crítica e a controvérsia geradas à volta deste tópico, o processo de avaliação dos alunos tem persistido e as práticas básicas têm-se mantido constantes durante este século” (Arends,1995:227-228).

A avaliação da turma em análise foi contínua e sistemática, baseando-se na execução do trabalho desenvolvido na aula que, por sua vez, é colocado em grelhas de observação direta. A Professora Estagiária avaliava todas as aulas e preocupava-se em transmitir o respetivo *feedback* aos alunos. Sempre consciente de que “o Professor deve ser um processador activo de informação – decide, faz e observa o efeito das suas acções – e um construtor de conhecimentos (não apenas um aplicador).” (Braga, 2001:22).

No final de cada período, realizou-se a auto e a heteroavaliação, fundamentada no trabalho e nos resultados obtidos ao longo do período em questão, de acordo com a informação registada, em anexo. Acrescente-se que a avaliação é um processo contínuo que não pode ser visto de outra forma. Isto significa que os alunos no segundo período, fazem uma retrospectiva do trabalho desenvolvido no primeiro período e, assim, sucessivamente.

No decurso das aulas, foram propostas diferentes atividades, ao longo de todas as aulas, de acordo com os anexos I e II, *Apresentações Eletrónicas e Fichas de Trabalho*. Na área da informática, a componente prática assume um papel especial porque está-se perante uma disciplina, cujo cariz é, eminentemente, prático. Tendo em conta esta premissa, todas as aulas foram planificadas, com vista a permitir a realização de uma ficha de trabalho, de forma a aferir a atenção dos alunos na parte expositiva da aula. Num primeiro momento da aula, procede-se à síntese da aula anterior e apresentam-se os objetivos para a aula a decorrer, lançando os organizadores prévios. Isto é, procura-se incitar a curiosidade dos alunos, de forma a iniciar a exposição teórica, alusiva aos conteúdos planificados. Segue-se um segundo momento, de cariz assumidamente prático, sendo que cabe aos alunos, agora, o papel principal, enquanto construtores do seu próprio conhecimento, através da execução prática dos exercícios. Aplicou-se a avaliação formativa e sumativa, de acordo com o anexo VI, intitulado *Avaliação*.

2.15.1 Critérios de Avaliação

A avaliação deverá estar de acordo com os critérios utilizados no Projeto Curricular de Turma, PCT, articulados com a informação extraída do Projeto Curricular de Escola, PCE, mencionado no Anexo VIII *Suporte Documental*, sintetizado na tabela 3:

Tabela 3: Critérios de Avaliação

Saber – 40% Domínio cognitivo – conhecimentos/competências
<ul style="list-style-type: none">• Análise e compreensão do material fornecido.• Aquisição de novos conhecimentos.• Relacionamento de conhecimentos adquiridos.• Aplicação dos conhecimentos adquiridos a novas situações.• Comunicação oral e escrita, com utilização adequada da língua portuguesa nas diferentes situações.• Criatividade e espírito de inovação.
Saber estar – 20% Domínio sócio afetivo – atitudes/valores
<ul style="list-style-type: none">• Assiduidade e pontualidade.• Participação/cooperação nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular.• Interesse pela disciplina e matérias tratadas nos diversos contextos.• Capacidade de trabalhar em grupo: sociabilidade, participação e cooperação em atividades diversificadas, demonstração de espírito de solidariedade.• Empenho/concentração.• Comportamento adequado e cumprimento do dever.• Princípios básicos de convivência, civismo e respeito.• Autonomia e responsabilidade.• Desenvolvimento de hábitos e métodos de trabalho.
Saber fazer – 40% Domínio psico-motor – destrezas/capacidades
<ul style="list-style-type: none">• Conhecimento/aplicação de técnicas específicas.• Realização de trabalhos de casa.• Sentido de organização no cumprimento das tarefas.• Evolução do aluno e desenvolvimento de competências relativamente aos conteúdos das várias áreas curriculares.• Saber fazer.• Domínio progressivo da utilização das T.I.C.• Capacidade de executar projetos.

Hoje, a partilha de informação e de estratégias constitui um aspeto essencial que revolucionou a relação professor aluno. Na Escola atual, esta relação professor aluno assenta numa proximidade que introduziu um conceito de partilha e do professor enquanto mediador, ao passo que o aluno constrói a sua própria informação, em cooperação com os outros elementos da turma. Na construção ativa do conhecimento, a

motivação assume um papel crucial e o professor deve estar atento de forma a proporcionar momentos de aprendizagem colaborativa, sempre que possível. De acordo com Braga, o professor deverá munir-se dos “ métodos conducentes a desenvolver a motivação, a autora salienta dois: o ensino cooperativo e a dinâmica de grupos.” (Braga, 2001:43).

Cabe ao professor, apoiar-se na investigação, de forma a aprofundar os conhecimentos e, simultaneamente, contribuir para uma construção crítica do saber, do saber-ser e do saber-fazer. De acordo com Alves & Flores, o professor detém um papel de orientador, no sentido de conduzir o aluno:

os objectivos da investigação-acção não se prendem apenas com a produção de conhecimento, mas também com o questionamento das práticas sociais e dos valores que as integram...As metas desta metodologia são, concretamente, melhorar ou transformar a prática social e/ou educativa; articular sempre a investigação, a acção e a formação; produzir a mudança e o conhecimento... (Alves & Flores, 2011:103)

Uma máxima que é válida para todos os que pretendem ensinar, independentemente da disciplina. E a avaliação representa o culminar de todos os processos, de todos os trilhos decorrentes deste processo de aprendizagem, multifacetado.

Capítulo III

Game Based Learning no Ensino da Informática

when i watch children playing video games at home or in the arcades, i am impressed with the energy and enthusiasm they devote to the task...Why can't we get the same devotion to school lessons as people naturally apply to the things that interest them?

(Donald A. Norman, Things that Make Us Smart: Defending Human Attributes in the Age of the Machine. New York: Addison-Wesley, 1993: 38)

3.1 Componente científica| Apresentação e descrição da componente científica

3.1.1 Porquê *Game Based Learning* no Ensino da Informática?

Poderá o entusiasmo sentido pelos adolescentes quando estão a jogar, ser canalizado para aprendizagem. Selecionou-se a temática *Game Based Learning* no Ensino da Informática com base nesta premissa. O desenvolvimento do artigo assumiu-se como o “trampolim” que permitiu esmiuçar um conjunto de questões, designadamente: de que forma o recurso aos jogos poderá revolucionar a aprendizagem e o acesso aos conteúdos. Poderá uma utilização massiva dos jogos, constituir-se como um novo paradigma no ensino. E estará a comunidade educativa preparada para este desafio. Existirá, no plano da utilização dos jogos, ao serviço da educação, uma opinião consensual. E o mercado disponibiliza aplicações com diferentes fins educativos.

Na área da informática considerou-se que esta temática assume um papel fundamental. Sendo certo que a aprendizagem, tendo por base os videojogos, pode ser utilizada em disciplinas diferentes; todavia o seu desenvolvimento e a sua aplicação está diretamente relacionado com a área em estudo. Aquando da verificação dos temas propostos, houve a preocupação de evitar a repetição para que seja possível a partilha de diferentes conteúdos e, dessa forma, um maior enriquecimento.

A demonstração da utilidade dos jogos na transmissão e na assimilação de conteúdos, independentemente da área revelou que não existe uma barreira intransponível entre a aquisição da informação de forma “séria”, tradicional e a assimilação da informação de forma “informal”, através de atividades que assentam em pressupostos recreativos.

Não só não existe qualquer tipo de barreira, como representam uma alternativa, séria, de inculcar os conhecimentos de uma forma natural, sem que o aluno se aperceba e associe, desta forma, a aprendizagem a uma situação de que gosta.

Um pressuposto crucial para a compreensão da comunicação científica: os jogos podem ser utilizados para ensinar qualquer conteúdo, a qualquer pessoa e em qualquer altura. (“Games can be used to teach anything to anybody at any my time” (Prensky, 2001).

3.1.2 Jornadas de Ensino de Informática | Das sessões de trabalho ao evento JEI 2012

Todo o desenvolvimento da componente científica decorreu, tendo por base, duas ações paralelas: a questão de todos os trabalhos implícitos na redação de um artigo de cariz científico que decorreram, paralelamente, à discussão, planeamento, organização, conceção e implementação das Jornadas de Ensino de Informática, JEI.

As JEI representaram a concretização de um evento científico, aberto à comunidade da Faculdade. Pretendeu-se, com o evento, a dinamização do II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática, demonstrando as potencialidades dos alunos deste II Ciclo, ao mesmo tempo, que se pretendeu assumir como uma discussão em torno de algumas questões centrais na Informática.

O decurso do ano letivo pautou-se por variadíssimas sessões de trabalho, às quais se procurou comparecer, sempre. Nestas sessões, os alunos foram, devidamente, orientados na construção da componente científica e da implementação das JEI. Situações que se revelaram, algo complexas, tendo em conta a inexperiência dos intervenientes. Todavia, beneficiou-se de um apoio contínuo que passou pelas sessões semanais na Faculdade, assim como pela possibilidade de agendar com a Professora

Doutora Sílvia Cardoso reuniões de trabalho, cujo intuito passaria pelo esclarecimento de dúvidas, no âmbito destas duas questões: artigo científico e as JEI.

A inexperiência, anteriormente focada, revelou-se a maior dificuldade porque dificultou a compreensão da mensagem e, desta forma, atrasou a colocação em curso de todos os procedimentos necessários.

Embora tenha havido um ligeiro atraso na sequência de algumas tarefas que, por sua vez, atrasaram as seguintes e, assim, sucessivamente; a verdade é que se tratou de percorrer um caminho em que as soluções aos problemas que iam surgindo eram procuradas; o que resultou num excelente exercício de crescimento, reflexão e aprendizagem. Efetivamente, e como quaisquer alunos, há a tendência de procurar o caminho mais fácil, todavia nem sempre se está perante a melhor solução no campo do processo ensino aprendizagem.

E, num registo ligeiramente diferente por comparação às disciplinas que haviam sido ministradas até à data, nestas sessões, os alunos criaram e recriaram, aprenderam a delinear um fio condutor, uma organização vital à concretização de qualquer projeto, independentemente da índole. Da mesma forma que reconheceram que as decisões tomadas, nem sempre, foram as mais adequadas; o que, conseqüentemente levou à reestruturação de todo o plano de trabalho.

Uma aprendizagem incrível que implicou um trabalho colaborativo de todos os alunos em parceria com os professores orientadores, a Professora Doutora Sílvia Cardoso e o Professor Doutor Francisco Restivo. À orientação dos Professores Orientadores, em conjunto, deve-se um especial agradecimento pela forma como todo o processo foi conduzido. Efetivamente, o facto de todas as situações terem girado em torno dos alunos, enquanto principais mentores, possibilitou uma atitude crítica que

conduziu a múltiplas aprendizagens. Torna-se, igualmente, importante, referir que nas primeiras sessões apresentou-se a importância e, neste sentido, a seriedade que caracterizava a componente científica e as JEI, para que os alunos não menosprezassem a orientação que se pretendia. Esta ideia foi reiterada, no decurso de algumas sessões de trabalho, com o propósito claro dos alunos interiorizarem a importância das dinâmicas que estavam a ser tratadas.

Gradualmente, esta ideia foi assimilada por todos os alunos e será importante fazer uma breve referência ao papel do Professor Doutor Francisco Restivo que, enquanto Coordenador deste II ciclo de Estudos, repetiu, afincadamente, a importância e a responsabilidade decorrente das situações que estavam a ser desenvolvidas. Note-se que todo o processo mencionado foi conduzido, em parceria, com a Professora Doutora Sílvia Cardoso.

Não será, pensa-se, descabida uma breve alusão ao trabalho conjunto desenvolvido pelos professores orientadores citados que ouviram opiniões, sugeriram, acompanharam, corrigiram e auxiliaram todos os alunos, sem exceção. Na prática, estão em causa muitas horas de trabalho e muitos e-mails que também contribuíram para a agilização de todo o processo inerente às dinâmicas desenvolvidas.

3.1.3 Consultas e Exploração Científica a diversos níveis

O percurso de trabalho implícito desde a conceção à implementação implicou a necessidade de agrupar os alunos que, por sua vez, ficariam encarregues de trabalhar num determinado sentido; sendo que, no final, toda a informação se complementava. Neste sentido, criaram-se seis grupos de alunos que integraram seis comissões distintas, referentes a domínios diferentes, a saber: a comissão organizadora, a comissão de programa, a comissão científica, a comissão de comunicações e o secretariado. Faltou

mencionar a comissão de supervisão constituída, naturalmente, pelos Professores Orientadores, a Professora Doutora Sílvia Cardoso e o Professor Doutor Francisco Restivo.

Destaca-se o grupo de comunicações, integrado pelos alunos: Cláudia Rodrigues, Isabel Pereira, Luiz Barros, Marco Oliveira, Marisa Moreira, Pedro Miranda e Rui Jorge Silva enquanto responsáveis pelas seguintes tarefas: definição, desenvolvimento e lançamento do nome e logotipo das jornadas; desenvolvimento e lançamento da página web; desenvolvimento e lançamento do *template* do artigo; lançamento da página no *Facebook/ Youtube e Twitter*; desenvolvimento, impressão e distribuição de *flyers*; desenvolvimento, impressão e distribuição de cartazes e convites; elaboração do vídeo promocional das jornadas; resposta aos pedidos de informação e a elaboração de *newsletters* semanal/ quinzenal/ mensal.

Em cada comissão os diferentes elementos foram responsabilizados por tarefas distintas, de forma a facilitar a organização e a consecução dos objetivos, acima mencionados. No decurso das comissões, manteve-se sempre, um bom contacto com todos os elementos desta e das outras comissões; pois só, desta forma, se desenvolveu um evento que resultou da cooperação de todos, alunos e professores.

Paralelamente ao desenvolvimento das JEI trabalhou-se na revisão de literatura que antecedeu a redação do artigo científico. A procura da informação traduziu-se num processo de contínuo, sendo que, à medida que se construía a informação, surgiam novas necessidades e novas informações faziam sentido.

O facto de se ter selecionado uma temática que não havia sido explorada anteriormente, no decurso deste ciclo de estudos, dificultou, ligeiramente, a tarefa pois obrigou a todo um trabalho de recolha de informação, sem precedentes. Por outro lado,

a assimilação de conteúdos também foi maior. Aprenderam-se conceitos e toda uma panóplia de termos e de ideias que, à luz do *Game Based Learning*, fazem todo o sentido e permitiram abrir horizontes no que concerne às metodologias adotadas no processo ensino aprendizagem. Lançou-se a reflexão e subsiste a questão: estará, na altura, de combinar diferentes metodologias de aprendizagem.

A par dos acontecimentos, até ao momento descritos, no decurso desta frequência do II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática, contactou-se com novas ferramentas pedagógicas, nomeadamente a MOODLE. Uma plataforma que se revelou um bom instrumento na medida em que funciona como um repositório da informação, ao mesmo tempo, que permite a interação e a avaliação de tarefas, realizadas, *on-line*. Adquiriram-se conhecimentos, da mesma forma que se apreenderam novas formas de utilizar a tecnologia ao serviço da educação.

Aprofundou-se e explorou-se a análise de artigos no âmbito da educação, designadamente na disciplina de comunicação e tecnologias em educação. Ainda nesta disciplina, redigiram-se artigos científicos, em grupo de dois ou três elementos. Uma prática que se viu reforçada na disciplina de Didática II e de Prática de Ensino Supervisionada e Relatório I, o que permitiu apreender mecanismos, importantes na realização e na análise das pesquisas. Assim, como todo o processo relativo à elaboração do estado da arte do artigo e do seu contínuo aperfeiçoamento até à construção final.

Sempre se considerou fundamental a seleção da temática, no sentido de possibilitar uma maior motivação e interesse pelo desenvolvimento do artigo. Assim se justificam as temáticas desenvolvidas: *Computação Ubíqua na Educação, Tecnologia invisível, impacto visível*, integrada na disciplina de didática II, *Quadros Interativos no*

Sistema Educativo Português, desenvolvida na disciplina de Comunicação e Tecnologias na Educação e *Game Based Learning* no Ensino da Informática, trabalhada nas Práticas de Ensino Supervisionadas.

3.2 A (Re) Construção de *Game Based Learning* no Ensino da Informática | JEI 2012

O artigo reporta para os ambientes de aprendizagem lúdicos enquanto representativos de um modelo de aprendizagem interdisciplinar motivador. Um modelo potenciador de criar oportunidades para melhorar as aptidões de colaboração dos alunos, assim como a possibilidade de promover a aprendizagem de novos conceitos e a sintetização da informação. Com efeito, proporcionar a motivação dos alunos representará para a aprendizagem um dos seus principais desafios. Criar um jogo não é apenas fornecer conteúdos, mas também conduzir e facilitar as experiências dos alunos. No mundo atual, a educação encerra muitos desafios e torna-se proeminente definir, com sucesso, a melhor forma de transmitir a informação. O avanço da tecnologia, proporcionou um conjunto de “distrações” que devem ser canalizadas e reaproveitadas. Não se pode ignorar e deve-se criar mecanismos que englobem a dicotomia do prazer em ensinar e do prazer em aprender.

Difícil mas possível. Há caminhos a desbravar e é fundamental atribuir aos videojogos um papel didático, permitindo a sua utilização como um instrumento pedagógico. Com este recurso, o professor assumiu um papel importante de mediador e observou o comportamento dos alunos face aos objetos de aprendizagem, utilizados. Trata-se do destinatário da informação ser detentor de um papel ativo, dinâmico que incita à curiosidade, à iniciativa e à autoconfiança:

É nesse contexto que o jogo ganha espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre principalmente sozinho e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social. O jogo ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. (Antunes, 2002: 36)

Dada a dificuldade de concentração dos alunos que apresentam características muito diferentes das gerações anteriores, os videojogos podem revolucionar a aprendizagem porque permitem um envolvimento, uma interação e uma motivação únicas. Representam, gradualmente, uma alternativa à aprendizagem e concretizam as palavras do provérbio: “diz-me e eu vou esquecer, mostra-me e talvez me lembre, envolve-me e eu entendo”.

3.3 Etapa final: a apresentação de *Game Based Learning* no Ensino da Informática nas JEI

A apresentação das JEI, a 14 de junho de 2012, representa o encerramento do ciclo referente às comunicações científicas, redação e apresentação. Este dia foi, cuidadosamente, preparado por todas as comissões de trabalho, coadjuvadas pelos professores orientadores.

A título informativo, importa mencionar que o programa iniciou às 9h00 com a receção dos participantes, seguido da sessão de abertura, às 9h30 e uma primeira parte da apresentação das comunicações científicas, de acordo com o programa estabelecido. Da parte da tarde, mantém-se o registo, sendo que às 14h30 teve lugar no auditório um debate no âmbito da temática: *Ensinar Informática: Ensinar o quê? E a quem?* Ao que se seguiu a apresentação das comunicações científicas, em falta. O término do evento aconteceu no auditório na presença do Deputado *Michael Seufert*, membro da Comissão de Educação, Ciência e Cultura.

No desenvolvimento de todos os acontecimentos inerentes ao programa, acima descrito, foram momentos de ansiedade e de satisfação que pautaram este dia. As JEI representaram o culminar de um trabalho desenvolvido no decurso do ano letivo e os alunos sentiam-se na obrigação de corresponder às expectativas e, dessa forma, conseguir transmitir todo um percurso, de dedicação e trabalho.

Segue-se a transcrição da comunicação científica, enquadrada no tópico *Informática para os alunos do Ensino Básico e Secundário* e apresentada na Sessão E, às 16 horas na sala D8.

***Game Based Learning* no Ensino da Informática**

Resumo

Este artigo analisa e descreve um novo modelo de aprendizagem denominado de *Game Based Learning* que abrange diferentes áreas de intervenção (jogos motores, cognitivos, intelectuais, competitivos, de cooperação, individuais ou coletivos) e permite ao utilizador aprender tendo como base uma interatividade, uma motivação e uma experiência únicas. No século *XXI* assistimos ao emergir de uma nova geração, *Net Generation*, que aprende, vive e convive através de dispositivos móveis: *smartphones* e *tablet's* que revolucionaram o acesso à informação. Uma sensibilização e consciencialização importante para que esta nova realidade seja absorvida e rentabilizada da melhor forma. Efetivamente os jogos podem ser utilizados para ensinar conteúdos diversificados em diferentes “espaços”. Registamos a motivação sentida pelo utilizador quando joga e pretendemos “canalizar” o envolvimento, o entusiasmo e a energia para a aprendizagem.

Palavras-chave: jogos, computação móvel, tecnologia, educação, informática

Game Based Learning em termos generalistas

A utilização de *Game Based Learning* na educação tende a transformar e revolucionar o processo ensino-aprendizagem, a vários níveis. Na educação o *Horizon Report 2011*

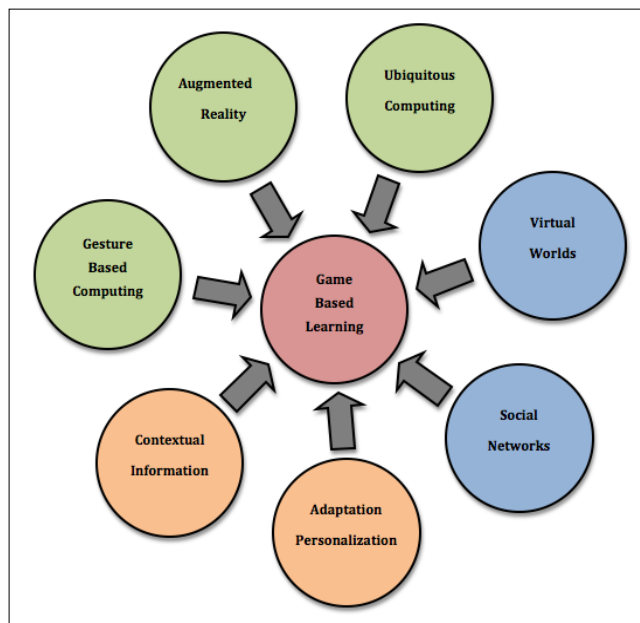


Fig.1 Esquema de *based game-learning*. Fonte:

<http://edulearning2.blogspot.pt/2011/02/game-based-learning-convergencia->

[1,2] apresenta este cenário como uma realidade a concretizar a médio prazo, 2 a 3 anos. Dissecamos conceitos importantes e procuramos demonstrar a viabilidade de utilizar videojogos num plano global. Questionamos o atual modelo de ensino, tradicional, para lançar um “alerta” baseado na necessidade de adequar a aprendizagem aos seus

utilizadores. Abordamos a computação móvel associada ao *Game Based Learning* que permite ao utilizador vivenciar experiências únicas e redefinir, inclusivamente, as suas vivências, pessoais e profissionais. O percurso dos videojogos integra diferentes paradigmas teóricos e metodológicos, associados ao caráter educativo e comercial. Estamos perante uma evolução dos videojogos e da sua relação com diferentes plataformas. Assistimos ao despontar de um novo paradigma no processo ensino – aprendizagem. Procuramos compreender melhor o fascínio e a emoção, que advém da experimentação deste tipo de ligação. O poder exercido pelos jogos marca, no século XXI, o quotidiano da nossa sociedade, dos “miúdos e graúdos”. A nossa identidade, atual, passa pelo (re) conhecimento de um perfil e pelo domínio de competências que

permitam uma atualização constante em diferentes áreas [3-5]. A aprendizagem estruturada nos jogos permite uma abordagem criativa e interativa, estimulando o utilizador e remetendo para um papel ativo na construção das competências. Através do *Game Based Learning* conhecemos novo (s) território (s) e assistimos ao emergir diferentes categorias de jogos, associadas e orientadas a diferentes propósitos, embora com princípios comuns: aprender, de forma ativa e divertida. Apresentado o *Game Based Learning*, segue-se a apresentação das diferentes áreas de intervenção (educação, saúde, cultura, marketing) e as respetivas características. Centramos a nossa análise na aplicação de *Game Based Learning* aplicado ao ensino da informática.

2 Game Based Learning e as diferentes áreas de intervenção

Game Based Learning resultou de uma categoria particular de jogos desenvolvidos para abordar aspetos que combinam o

1	<i>Advergames</i>
2	<i>Edutainment</i>
3	<i>Simulation</i>
4	<i>Militainment</i>
5	<i>Healthcare</i>

Fig.2 Classificação dos jogos

entretenimento e a instrução [3]. O primeiro jogo sério surgiu

nos anos 80, desenvolvido pela Atari, denominado de *Army Battlezone* e foi concebido para treinos militares. Com o decorrer do tempo surgiram novos termos, novas metodologias e novos formatos como a prática de ler em dispositivos móveis. Uma prática já bastante disseminada, que ganha expressão através dos livros digitais e das páginas da Internet, o que nos permite, através do *smartphone*, “ler o jornal”, consultar o *e-mail* a caminho do trabalho. Pretendemos demonstrar que é possível transpor este envolvimento para a aprendizagem e utilizar o jogo com fins educativos. Aliar o jogo à instrução contribui para o alcance de resultados, de outra forma inatingíveis. Constatamos que as possibilidades resultantes da tecnologia interativa potencializam a interação como um instrumento para a construção do conhecimento na educação. Trata-se de uma alteração no processo educativo que, até então, implicava um emissor (da

informação) ativo e um recetor (da informação) passivo. O *Game Based Learning* permite ao recetor da informação adotar um papel ativo, interagindo e construindo o seu próprio conhecimento de forma contínua e crítica.

Uma aprendizagem baseada num jogo interativo com o objetivo de transmitir conteúdos de cariz educativo. Simultaneamente estamos perante uma vertente didática, proporcionada por um conjunto de atividades que favorecem a absorção de conceitos e de habilidades psicomotoras. Surge, na sequência do *Game Based Learning*, o termo jogos sérios que passou, desta forma, a ser utilizado para identificar os jogos que além da componente do entretenimento, detém um propósito específico, transmitir informação, conteúdos que são apreendidos através de uma postura ativa do utilizador. O público-alvo é heterogéneo e encontra-se distribuído por diferentes áreas, a saber: a saúde, a educação, a ciência, a cultura, o marketing. Nas áreas mencionadas vamos classificar e exemplificar, sumariamente, os jogos sérios, sendo importante salientar que se trata de uma classificação em aberto, tendo em conta o seu permanente desenvolvimento.

1. *Advergame* representa a vertente comercial, uma das estratégias de marketing de forma a promover a (s) marca (s), o

(s) produto (s), a (s) empresa (s), através da utilização de jogos eletrónicos de acordo com o exemplo do **IQ Virtual Test Drive** [5]



Fig.3 Exemplo de Advergame extraído de <http://tinyurl.com/caccfct>

2. *Edutainment* traduz uma forma de entretenimento ambivalente que reúne a componente lúdica e uma forma de aprender e de educar. O facto é que, hoje, dispomos de novas potencialidades, multimédia e internet, que permitem a aplicação deste conceito “materializado” nas novas tecnologias. Destacamos o jogo *Mindhabs* que

permite a realização de exercícios e de atividades positivas, ao longo dia, diminuindo o stress do dia-a-dia ou o jogo *The Incredible Adventures of the Amazing Food Detective* que possibilita a aquisição de bons hábitos alimentares, apresentados de uma forma divertida.

3. Simulation agrega os jogos que simulam atividades reais com o objetivo de reproduzir a realidade da forma mais exata possível e está presente, com maior enfoque, na área militar e na área da saúde.

4. Militainment inclui todos os jogos criados com fins militares tais como o *Command & Conquer* ou o *Star CraftII* cujo objetivo passa pelo aperfeiçoamento de estratégias.

5. Healthcare abrange os jogos relacionados com treinos médicos, terapia psicológica e reabilitação física.[7-9]

No endereço, <http://www.breakawaygames.com/seriousgames/solutions/healthcare/floss.html> está disponível um jogo para ensinar todos passos que antecedem uma cirurgia cardíaca.

Com esta aplicação o utilizador pode aprender as ferramentas e os passos envolvidos neste tipo de procedimento. [7,8] Aprende a salvar vidas no mundo virtual e adquire competências que, depois, “transporta” e aplica no mundo real. Simultaneamente, o jogo também contempla a hipótese o jogador não adotar os procedimentos

corretos, surgindo uma mensagem de alerta, de acordo com a fig.4.



Fig.4 Exemplo de mensagem de erro em: www.breakawaygames.com

Descritas as principais áreas de atuação do *Game Based Learning* e independentemente da área da intervenção, estamos

1	Avaliação
2	Motivação
3	Previsão
4	Envolvimento
5	Socialização

Fig.5 Caraterização dos jogos

perante um conjunto de características que nos permitem identificar as potencialidades dos jogos educativos, a saber:

1. Avaliação

O início do jogo e da aprendizagem implica uma avaliação dos conhecimentos anteriores, do *know-how* do utilizador. Criam-se estratégias que atestam a consolidação destes conhecimentos e no caso de não haver o reconhecimento, segue-se a respetiva instrução. Por exemplo, no caso dos jogos de simulação, um procedimento incorreto do jogador dá lugar a uma consequência negativa, para que este reconheça a necessidade de obter informação e corrigir o procedimento para, de seguida, avançar no jogo e, assim, avançar na aprendizagem. [7]

2. Motivação

A motivação constitui uma característica fulcral, na medida em que representa o motor de todo o processo de aprendizagem. Da mesma forma que é um facto a ligação existente entre



Fig.6 Exemplo de vídeogames, Super Mário

a geração atual, apelidada por alguns, como *geração net*, aos jogos no computador. Pretende-se que, inconscientemente, o utilizador preocupado em obter o melhor resultado no jogo, absorva a informação e consolide os conhecimentos. Trata-se de provocar o interesse, apostar nos desafios, na curiosidade, na interação, aliada à fantasia. [6]

3. Previsão

No desenrolar do jogo verificam-se, inevitavelmente, disparidades na medida em que os bons jogadores/

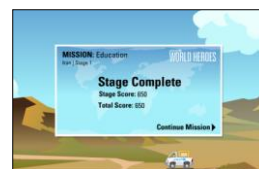


Fig.7 Exemplo de mensagem de passagem de nível em: www.unicefgames.com

utilizadores apresentam resultados de forma mais rápida, o que se concretiza na passagem dos níveis, por exemplo, com maior celeridade por comparação aos

jogadores/ utilizadores menos preparados. Os jogos colocam o aluno no papel de decisor que, por sua vez, fica exposto a novos desafios que permitem uma aprendizagem através da tentativa e erro. À medida que as habilidades melhoram, as reações deste tornam-se mais rápidas e, conseqüentemente, as decisões são tomadas mais rapidamente, no que se refere à resolução de problemas, ao raciocínio dedutivo e à memorização. [7]

4. Envolvimento

O envolvimento está intrinsecamente ligado à motivação e trata-se de atingir o (s) objetivo (s) e obter o reconhecimento, no momento. E aqui reside a grande diferença relativamente ao método tradicional uma vez que num contexto de sala de aula aferir o conhecimento dos alunos, no momento, é uma tarefa muito difícil. Já no jogo o *feedback* é instantâneo pois dele depende o avanço ou não na aplicação, que só acontece após a validação da aquisição da informação. Quando tal não acontece surgirá um alerta com a mensagem de erro, uma penalização de forma a “prender” o jogador/utilizador e inverter esta tendência. [7-9] Trata-se de uma avaliação permanente que garante a assimilação da informação. Os jogos promovem o desenvolvimento intelectual, já que para vencer os desafios o jogador precisa de elaborar estratégias e compreender o relacionamento dos diferentes elementos [7-9]. Da mesma forma que desenvolvem várias habilidades cognitivas, como a resolução de problemas, a tomada de decisão, o reconhecimento de padrões, o processamento de informações, a criatividade e o pensamento crítico.

5. Socialização

A experiência de novas identidades e a coordenação motora constituem a possibilidade de vivenciar novas práticas através da imersão em



Fig.8 Exemplo do logotipo do *Second Life*

“novos mundos”. Estamos perante a construção de novas identidades que incitam à socialização, à partilha de informações e de experiências, como sendo a colocação de dúvidas, de problemas e a, posterior, resolução, através de uma entreajuda mútua. Simultaneamente desenvolvem aspetos relativos à coordenação e habilidades motoras. Destacamos, como exemplo, o *Second Life* que pode ser designado de várias formas, dependendo da perspetiva, um jogo, um simulador ou uma rede social.

3 Soluções/ Aplicações de Game Based Learning na Informática

A área da informática potencia e absorve o desenvolvimento das tecnologias e dos videojogos, em particular. Assistimos à emergência de novos conceitos e de novas atitudes, reflexo de uma tecnologia interativa e instrutiva, concebida tanto para divertir como para educar. Os videojogos, pioneiros na área da multimédia, representam uma alternativa aos tradicionais métodos de ensino, dividindo-se em função dos objetivos, dos conteúdos e dos destinatários. Com efeito a informática veio permitir uma aprendizagem em rede, proporcionando uma educação sem fronteiras, onde argumentos como a idade, as condições físicas ou as responsabilidades familiares ganham uma dimensão diferente. As redes permitem a interligação e a otimização entre a casa, a Escola e o trabalho, integrando a aprendizagem à vida do aluno. Hoje marcamos sessões de esclarecimento via *Chat* ou *Skype*, o que tende a ser uma prática cada vez mais difundida. É um investimento na criação de competências, suficientemente amplas, que permitam uma atuação efetiva e crítica, a tomada de decisões fundamentadas no conhecimento e a utilização, com fluência, dos novos meios e das novas ferramentas, ao dispor. Na vertente da informática o *Game Based Learning* contribui para a aprendizagem dos conteúdos que, por norma, os discentes revelam mais dificuldades, designadamente na programação. Assim, o aluno é convidado a criar algoritmos e de

forma intuitiva, à medida que vai jogando, adquire diferentes conhecimentos. Trata-se de utilizar a programação como o intermediário entre o jogador e o controlo do jogo. Também podemos estar perante o desenho de todo o jogo, cuja aprendizagem se centra no desenvolvimento da aplicação, à qual se segue uma fase mais lúdica, de experimentação. Existe, atualmente, um número significativo de ambientes e de linguagens para estimular e viabilizar quer a construção, quer a utilização dos videojogos. Sendo que é importante fazer uma seleção prévia de forma a distinguir os videojogos direcionados para um público com conhecimentos mais técnicos e os videojogos direcionados para os menos instruídos.

Passamos a listar exemplos de videojogos aplicados ao ensino da informática que se centram na aprendizagem das linguagens de programação:

Karel The Robot introduz uma linguagem de programação (similar a Pascal), tendo como destinatários os utilizadores que iniciam a programação de forma a adquirir noções elementares;

Toon Talk possibilita a aprendizagem da programação através da execução de diferentes programas pelo que, simultaneamente, tem a função de jogo e de ferramenta, dependendo da utilização;

RoboZZle potencia o treino da programação;

World of Goo trata-se de um jogo em que o utilizador baseia as suas ações na lógica e em elementos da física o que lhe permite ultrapassar os obstáculos e aprender;

PysyCache destinado às crianças como uma forma de iniciação à informática;

Anti-Phishing Phill potencia aprendizagem de navegar na Internet com segurança, evitando o *phishing*.

Aliados aos jogos, estão as ferramentas utilizadas no seu desenvolvimento, assim como no desenvolvimento de outros videojogos, que passamos a elencar:

Scratch retrata um ambiente para criação de jogos animados onde a programação é feita de forma visual, apesar do programa final ter o formato textual. Trata-se de uma ferramenta *freeware*, disponível em: <http://scratch.mit.edu/>;

Clik & Create utilizado na produção de jogos, apresentações e no desenvolvimento de *software* para o ensino;

Mugen representou um dos programas pioneiros na criação de jogos com distribuição gratuita. Permite fazer um jogo de luta, cuja componente sonora, os gráficos e os efeitos especiais são únicos;

FreeCraft é um sistema utilizado na criação de jogos de estratégia, em tempo real;

3d Rad reúne as características ideais para criar jogos com 3 dimensões sendo utilizado, por exemplo, na criação de jogos comerciais;

Toon Talk oferece ferramentas para construir e executar pequenos jogos, pelo que é um programa destinado a crianças dos 5 aos 14 anos. Apresentados os objetivos do *Game Base Learning* no sistema educativo, em particular no ensino da informática, importa, agora, referir a importância da computação móvel, do *Mobile-Learning* que vem intensificar e contribuir para uma mais rápida difusão do *Game Base Learning*. Aprender no século XXI é sinónimo de intercâmbio, de todo um trabalho de disseminação de informação, de partilha, de formulação e reformulação. Hoje dispomos dos recursos que permitem colocar a tónica na construção colaborativa do conhecimento que de forma quase instantânea se propaga. É isso que fazemos



Fig.9 Exemplo alusivo a *reality virtual*

na informática e nas diversas áreas. No ensino da informática as mudanças ganham uma

dimensão diferente, na medida em que se trata de uma área marcada pela velocidade, em que qualquer pessoa, independente do tempo e do espaço, pode tornar-se agente de sua aprendizagem. Estamos a falar de uma aprendizagem autónoma que está ao dispor de um clique! É fundamental que persista uma combinação harmoniosa entre o entretenimento e o (s) conteúdo (s) a transmitir. Neste sentido e associado ao *Game Based Learning* surge a *Reality Virtual Augmented, RVA*, que permite a interação do ser humano com objetos e realidades virtuais, através do manuseamento de dispositivos especiais, de acordo com a figura 9. Estes dispositivos apresentam uma nova dimensão, inserindo o utilizador na realidade aumentada, *Augmented Reality, RA* e introduziram o conceito de computação baseado em gestos, *Gesture-Based Computing*, visível na figura 10, alusiva ao filme *Minority Report*. De uma forma resumida, é importante reter que os jogos implicam graus de dificuldade diferentes e que podem ser jogados individual ou coletivamente. A passagem de nível pressupõe a obtenção de créditos e de recompensas para motivar o utilizador/ jogador. O desenho e a construção de um jogo envolve inúmeros especialistas que procuram elaborar um produto único que prime pela originalidade, pela diferença e envolva os utilizadores. Atualmente o *Mobile-Learning* [6,7] permite uma aprendizagem progressiva através dos diferentes dispositivos, ao alcance de qualquer utilizador. Equipamentos como *smartphones, tablets* são, hoje, adquiridos a valores mais acessíveis e permitem apreender o conhecimento de uma forma diferente, integrando softwares educativos. O alcance da informação e da formação está em mutação e hoje o conhecimento é construído de forma colaborativa por “nós” e para “nós”.



Fig.10 Exemplo alusivo a *gesture-based computing*. Fonte: *Minority Report*

Notas finais e tendências futuras

Caminhamos para o recurso a uma aprendizagem sem interfaces físicas, onde os utilizadores interagem, de forma natural, com os conteúdos, através de movimentos ou de gestos. Caminhamos para uma aprendizagem contínua, omnipresente, que se apresenta em ambientes virtuais ou imersivos e os desafios colocados à aprendizagem, através dos jogos, são colossais. A ligação a este tipo de registo é, nitidamente, evidente, da mesma forma que emerge a necessidade de manter este estímulo, o que constitui um repto constante. A oferta tende a aumentar e todos os interessados tentam fazer o seu melhor e conquistar “o seu público”.

O custo associado ao desenvolvimento dos jogos, embora elevado, permite uma elevada rentabilização, sendo que após um determinado período, podemos alterar e melhorar o jogo que assim é reutilizado. O processo de criação depende, essencialmente, do fim a que se destina e responde a uma questão de fundo: “o que é que eu vou ensinar?” O jogo pressupõe uma aprendizagem contínua e uma postura ativa, dinâmica e reflexiva. Trata-se de tomar decisões, avaliar as consequências e refletir. Uma aprendizagem transversal a diferentes áreas que implica, sempre, obter competências.

É fundamental sentir o envolvimento, o interesse, a motivação, já o contrário nunca pode acontecer, sob pena do jogo não cumprir o objetivo a que se propõe: ensinar. Procuramos retratar a importância e a viabilidade da aprendizagem através dos jogos que remonta a tempos antigos. Vários são os provérbios e escolhemos, precisamente, um provérbio como forma de síntese: “Tell me, and i’ll forget. Show me, and i may remember. Involve me, and i’ll understand.” [4]

No futuro os desafios, as tendências assentarão na combinação do *Game Based Learning* com a aprendizagem. Neste momento, estamos perante uma realidade que

num curto espaço de tempo, cerca de 30 anos, tem vindo a afirmar-se e a revelar-se como uma séria alternativa na comunicação de conteúdos diversificados. Na área da educação, esta implementação implica uma alteração das mentalidades e o reconhecimento da necessidade de atualização, por parte dos agentes educativos. Estamos certo que num futuro próximo este desafio, tornar-se – à um imperativo, ditado pelos mais novos que nasceram e cresceram na era tecnológica, ao contrário dos atuais educadores. De acordo com Freire: “O mundo não é. O mundo está sendo” [10] Sentimos todos os dias as consequências práticas desta afirmação e o papel do educador é manter uma atualização constante, evitando a cristalização da prática educativa. Neste âmbito o contributo do *Game Based Learning* é indiscutível e permite “Aprender a Ensinar” de uma forma alternativa, não convencional, informal, mas eficaz, apelativa e interativa.

Notas Finais Do Relatório |

Não há ventos favoráveis para os que não sabem para onde vão.

(Canário, 1992)

...os aprendentes vorazes são aqueles professores que se encontram no início da carreira, professores no seu primeiro ano de ensino, que se preocupam desesperadamente em aprender o seu novo ofício. A curva da aprendizagem mantém-se elevada durante três ou quatro anos, altura em que a vida do professor se torna altamente rotinizada e repetitiva. A curva da aprendizagem torna-se plana. Os anos repetem-se: o próximo Setembro é igual ao Setembro anterior. Muitos observadores afirmam que os professores, depois de cerca de dez anos, acomodados e esgotados, tornam-se resistentes à aprendizagem. A curva da aprendizagem desce. Após vinte e cinco anos de vida na Escola... A curva da aprendizagem já não existe...

(Barth, 1996:28-29)

Aprender a Ensinar num contexto TEIP possibilitou a vivência e a aquisição de aprendizagens múltiplas que decorrem de um ano de experiências, integradas na prática de ensino supervisionada. Sentiu-se a voracidade acima mencionada, própria de quem está a iniciar uma nova fase. Uma nova etapa que acontece num contexto particular e, até à data, apenas conhecido num vertente teórica, um contexto TEIP. O segundo e o terceiro período de prática de ensino supervisionado na Escola EB 2,3 Dr. Nuno Simões revelou-se um período de grandes aprendizagens, no plano pessoal e no plano profissional. E uma etapa que pressupõe um contínuo de emoções na relação com os alunos, com a Professora Estagiária e com os professores orientadores, que integram o núcleo de estágio.

Sentiu-se, de acordo com a afirmação do autor, supracitado, que “no início da carreira, professores no seu primeiro ano de ensino, que se preocupam desesperadamente em aprender o seu novo ofício” (Barth, 1996:28 e 29). O dia-a-dia da Professora Estagiária na Escola, nomeadamente as conversas com colegas, as planificações das aulas com o Professor Orientador, a adaptação e a realização de materiais para poder clarificar / ilustrar qualquer solicitação, retrataram para a Professora Estagiária, aprendizagens positivas a reter desta prática de ensino supervisionada.

Experimentaram-se várias sensações, típicas de quem está a iniciar uma etapa nova, e, como tal, está disponível para aprender tudo com todos. E quando é que os professores deixam de sentir este “apelo”, enquanto necessidade de se superar, de procurar fazer mais e melhor...Acontecerá de forma brusca no ano subsequente à prática de ensino supervisionada? Ou será um processo, gradual, de cristalização. Uma cristalização que envolve alterações na estrutura de pensamento que, conseqüentemente, se refletem nas práticas educativas. Relembrem-se alguns momentos vividos no território de prática de ensino supervisionada e constatou-se que este “empedernimento” acontece de forma quase natural. Assistiram-se a diferentes situações, ocorridas no denominado lugar comum da sala dos professores, em que, independentemente, da faixa etária transparecia a mencionada cristalização. Respostas padronizadas e o prolongamento de determinadas situações, apontavam para uma falta de posição crítica óbvia. Tratava-se, algumas vezes, de uma questão de passar, de deixar passar “até porque já todos sabemos que de nada vai adiantar...no final do ano, os meninos e os pais dos meninos pressionam, pelo que acabam por transitar de ano!

Construíram-se ideias e desconstruíram-se outras ideias pré-concebidas, próprias de quem não integra a realidade Escolar. O facto de esta aprendizagem ter decorrido num contexto TEIP permitiu contactar com políticas educativas diferentes e compreender melhor os mecanismos que lhe estão associados. Uma ação correta pressupõe o conhecimento das normas instituídas para que depois, possam ser trabalhadas e ajustadas às turmas e dentro destas aos diferentes alunos que a integram. Para Brunner (2004), a educação vive um tempo revolucionário cheio de esperanças e indecisões.

De acordo com Freire, trata-se de compreender que “O que é preciso é que, na sua formação permanente, o Professor se perceba e se assuma, porque Professor, como pesquisador”, (Freire, 2002:32). Face às múltiplas mudanças na sociedade do conhecimento e da globalização, é imposta uma nova posição por parte do professor. Este deverá abdicar de uma postura autoritária de “dono da verdade”, de um mero transmissor unidirecional de informação para adotar o papel de um investigador do “conhecimento crítico e reflexivo”, de um mediador e condutor da informação. Neste sentido, deve investir no seu desenvolvimento profissional ao longo da sua carreira.

Com efeito, a organização Escolar e, em particular, a organização do corpo docente procurou implementar estratégias que correspondam e satisfaçam as necessidades dos alunos e de toda a comunidade Escolar, no geral. Todavia, a instabilidade da conjuntura atual, concretizada em mudanças contínuas, repercute-se em todas as áreas e o sistema educativo não é exceção. Na designada *salas dos professores* ouvem-se, diariamente, conversas cujo denominador comum assenta na falta de motivação e num desânimo crescente. Enquanto estagiária integrou-se esta realidade e procurou-se compreender os diferentes pontos de vista que eram apresentados.

Certo é que o papel do professor alterou-se completamente nas últimas décadas e tais alterações levaram a uma formação contínua. E na Escola não há dias iguais, não há monotonia. Há todo um caminho a percorrer em que o Professor detém um papel ativo, ao longo de toda o percurso, no sentido de centrar a sua ação na investigação e de aprender a ensinar, uma abordagem que vai ao encontro do livro publicado por uma referência na área, R. Arends. Ao longo deste período de prática de ensino supervisionada, a Professora Estagiária pretendeu fomentar a igualdade de

oportunidades e de autonomia a todos os alunos, “A finalidade essencial do processo educativo é o desenvolvimento e a formação global de todos, em condições de igualdade de oportunidades, no respeito pela diferença e autonomia de cada um” (Pereira, 1998:5).

Na atualidade impera uma preocupação acentuada no que respeita à forma como o processo ensino-aprendizagem é conduzido, assim como no que respeita à formação, ao desenvolvimento profissional e ao currículo, entre outros aspetos. Considera-se que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (Nóvoa, 1995:9, citado por Braga, 2001:15).

Importa salientar que a Escola, futuramente, deverá ter a competência de ajudar os alunos a gerir o seu próprio processo educativo, assim sendo a educação deve estar disponível para todos ao longo da vida (Afonso, 2007:23). Ao longo das práticas de ensino supervisionado a preocupação com a atualização foi uma constante. Tentou-se colmatar as dúvidas através de pesquisas bibliográficas, do recurso à internet. Conscientes de que “ A formação contínua a aprendizagem são conceitos inerentes ao professor, devido ao carácter dinâmico, mutante e complexo das funções específicas da docência” (Alves & Flores, 2011:101).

Ao longo do período de prática de ensino supervisionada sentiram-se algumas dificuldades, como se verificou na primeira aula observada, devido ao comportamento agitado dos alunos. Na perspetiva de Machado (1995) salientam-se alguns obstáculos:

Uma das principais dificuldades da Escola actual e a principal responsável pelo insucesso na educação satisfatória de um número cada vez maior dos seus alunos, que saem Escolarizados (mas não educados ou sequer instruídos) reside no formato organizado que a Escola continua a perpetuar. Não é possível continuar a conceber um projecto educativo de forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um padrão, centralmente definido. (Machado, 1995:45)

A evolução sentida ao longo da prática de ensino supervisionada deve-se ao apoio e à cooperação de todo o núcleo de estágio; nomeadamente ao Professor Cooperante, Domingos Marques e à Professora Orientadora, a Professora Doutora Sílvia Cardoso, responsáveis por supervisionar todos os materiais produzidos, todas as atividades realizadas e todos os recursos utilizados. Um apoio fundamental que auxiliou a Professora Estagiária nos seus primeiros passos e possibilitou a execução das tarefas propostas. Neste sentido, os conhecimentos facultados pelos Professores, Orientador e Cooperante, foram a base de todo o trabalho desenvolvido e de todas as aprendizagens, assimiladas até à data.

A Escola deve focar-se na função de formar cidadãos com competências e com capacidades para principiar no mercado de trabalho, de forma a obter mais qualificações para se poder inserir na sociedade. Toda a sociedade beneficia quando a população é bem preparada. De acordo com Alves & Flores,

A literatura actual aponta a investigação-acção como resposta para as necessidades profissionais docentes, dado tratar-se de uma metodologia que promove nos docentes uma maior consciência e auto-confiança, levando-os, conseqüentemente, a aprender mais com o seu trabalho e a mudar as suas práticas. Postula-se também a importância de promover nos alunos competências de autonomia, de gestão e regulação das suas aprendizagens. (Alves & Flores, 2011:102)

Paralelamente aos conteúdos pretendeu-se contribuir para a formação dos alunos, enquanto indivíduos, desenvolvendo o seu espírito crítico perante a realidade que os circunda. Sentiu-se a necessidade e o dever de formar e informar; aliado a uma multiplicidade de papéis que caracterizam o professor da atualidade, educador, conselheiro, confidente. Será possível ensinar ignorando todos estes pressupostos... Pensa-se que não. Não se consegue captar a atenção de um aluno que apresenta

carências alimentares, afetivas, sérios problemas a nível emocional. E muitos dos alunos apresentam inúmeras fragilidades, aos mais diversos níveis.

Esta realidade conhecerá diferentes registos em função da localização das Escolas e da sua comunidade Escolar. Certamente que a realidade de um colégio não será a mesma, por exemplo. Eleger-se-ia a heterogeneidade como denominador comum a muitas das Escolas portuguesas, sendo o reflexo de alterações económicas, sociais e culturais que se têm vindo a agudizar nos últimos tempos. Neste sentido, o conceito TEIP representa um reflexo exato destas mutações e foi com essa realidade que se trabalhou e se aprendeu a ensinar. Prevalece a questão será a Escola, de hoje, uma “Escola neutra”. Muitos dos episódios vividos, aquando da prática de ensino supervisionada, demonstraram que não. E que o sucesso educativo assume, portanto, contornos muito diferentes em função da realidade Escolar em que se insere.

Os tempos mudaram e trouxeram novas formas de ensinar...assim como a necessidade de *aprender a ensinar*.

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,

Muda-se o ser, muda-se a confiança;

Todo o mundo é composto de mudança,

Tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,

...

(Luís de Camões)

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2007). *Uma Escola Pública: promotora de sentidos e de aprendizagens*. *Noesis*. nº69, Abr-Jun. pp.22-23.
- Alarcão, I. (1996). *Ser Professor reflexivo*. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um Contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alves, M. & Barbot, M. (2ª edição, 2009). *Planeta das TIC 9*, Porto Editora.
- Alves, M. & Flores, M. (orgs.). (2010). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Edições Pedago, Coleção Educação e Formação.
- Antunes, C. (2002). *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Arends, R. (1995) *Aprender a Ensinar*. Tradução de Maria João Alvarez, Luísa Bizarro, João Nogueira, Isabel de Sá e António Branco Vasco. 1ª ed. Lisboa, Portugal: McGraw-Hill. 566 p. ISBN 972-9241-75-9.
- Benavente, A. & al. (Dir.) (1995). *As inovações nas Escolas: Um roteiro de projectos* (1.ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (IIE).
- Bourdieu, P. (1997). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.
- Braga, F. (2001), *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Edições Quarteto.
- Braga, F. (Org.). (2004). *Planificação novos papéis, novos modelos - dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Porto: Asa.
- Brunner, J. (2004). *Educação no encontro com as novas tecnologias*. In Tedesco, J. C. (org.). *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?* São Paulo: Cortez.
- Cortesão, L. (1988). *Escola, Sociedade. Que Relação?* Porto, Edições Afrontamento.
- Day, C. (1999). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores*. In A. n A. Estrela & A. Nóvoa (org.). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

- Day, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (orgs.). (1999). *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (ed. atualizada). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (s.d). *Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional*, número 1, Cortez Editora, pág's 15: 44.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gaspar, I. M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Keller, J. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance, The Arcs Model Approach*, Springer Science.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Colecção Situações de Formação, Universidade de Aveiro, edições.
- Machado F. (1995). *Do perfil dos tempos ao perfil da Escola: Portugal na viragem do Milénio*. Porto: Asa.
- Miranda, G. L. (2002). *Balanços e perspectivas: Ensinar a aprender*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. 1: 99-114.
- Moreira, A. Flávio & Macedo, E. (orgs). (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). Nota de Apresentação. In A. Nóvoa (Coord.) *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pacheco, J. & Moreira, A. (2006). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. (1998). Da Escola para alguns a uma Escola para todos. *Apoios Educativos*. n.º 1: pp. 4-5. ME.

- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. (2ª edição). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ponte, J. P. (2000). *Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?* Revista Ibero-Americana de Educação. 24: 63-90.
- Rodrigues, C. (2012). *Game Based Learning no Ensino da Informática*. Trabalho apresentado nas Jornadas de Ensino de Informática, na Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Sociais, Pólo Regional de Braga.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Universidade Católica Editora.
- Sarmiento, M.; Parente, C.; Matos, P.; Silva O. (2000). *A Edificação dos TEIP como Sistemas de Acção Educativa Concreta*. In AAVV, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Seabra, T. (2008). *Desempenho Escolar, desigualdades sociais e etnicidade: os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal*, Tese de Doutoramento, Lisboa, ISCTE.
- Severino, A. (1992). *Filosofia*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sousa, M. (2000). *O Professor como Pessoa*. Porto: Asa Editores.
- UNESCO, (2004). *Changing Teaching Practices - Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Referências da Internet

- Alonso, M. *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva sobre a Prática da Inovação/Formação*, (vol. i), Instituto dos Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1998. Consult em 05 Junho 2012, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10840/2/MLGA-TD-Vol-II.pdf>.

- Álvares, M. *Ser e Aprender - A Resposta TEIP no Combate às Desigualdades Sociais na Educação*. Instituto Universitário de Lisboa, Departamento de Sociologia, Setembro de 2010. Consult em 10 de Julho, disponível em <http://tinyurl.com/cez6n2m>.
- Barbieri, H. *Os TEIP, O Projecto Educativo e a Emergência de Perfis de Território*. Educação, Sociedade & Culturas, n.º 20, 2003, 43-75. Consult em 28 Maio 2012, disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-2.pdf>.
- C. Pereira, *Ciberadministração Educacional e Identidade Docente: dinâmicas de poder e lógicas de sobrevivência*, Thesis, Minho University, 2009. Consult em 09 Julho 2012, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10461>.
- Canário, R. (2004). *Territórios Educativos e Políticas de Intervenção Prioritária: uma Análise Crítica. Perspectiva*, 22 (1), 47-78. Consult em 30 Maio 2012, disponível em <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> a 18 de Outubro de 2008.
- Direção Geral da Educação, *Programas e Projetos nas Escolas T.E.I.P.* Consult em 13 Junho 2012, disponível em <http://tinyurl.com/bnl98ty>.
- EB 2,3 Dr. Nuno Simões, *Projeto Curricular de Escola*. Consult em 15 Junho 2012, disponível em <http://tinyurl.com/cvewbv3>.
- EB 2,3 Dr. Nuno Simões, *Projeto Educativo*. Consult em 28 Março 2012, disponível em <http://tinyurl.com/bmr3yas>.
- Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE), *Disciplina TIC – 9º Ano*. Consult em 18 Março 2012, disponível em <http://www.crie.min-edu.pt/?section=11>.
- Formosinho, J. & Machado J. (2011). *Escola, Diferenças e Igualdade: um projecto de intervenção prioritária*. Universidade do Minho. Consult em 07 Junho 2012, disponível em <http://tinyurl.com/d5hc7rg>.
- Lourenço, S. *Prevenindo Comportamentos de Risco: um exemplo numa Escola teip*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação. Consult em 07 Julho 2012, disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3373/1/ulfc055649_tm_susana_lourenco.pdf.
- Ministério da Educação, *Plano Tecnológico da Educação*, 2009. Consult em 13 Março 2012, disponível em <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/index.htm>.
- Ribeiro, M. *Uma Avaliação do Processo de Implementação de um Território Educativo de Intervenção Prioritária*. Instituto de Educação da Universidade

de Lisboa. Consult em 04 Junho 2012, disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5836/2/ulfpie039866_tm_tese.pdf.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Consult em 09 Junho 2012, disponível em <http://www.ipb.pt/~mabel/documdisciplinas/gestaocurricu.pdf>.

Universidade Católica Portuguesa, *Faculdade de Ciências Sociais - Braga*. Consult em 18 Março 2012, disponível em <http://tinyurl.com/btelw6l>.

Universidade Católica Portuguesa, *Mestrado em Ensino de Informática*. Consult em 21 Abril 2012, disponível em <http://tinyurl.com/7j2wphu>.

Documentos da autonomia do Agrupamento

Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas de Calendário da Turma 9.ºD (2011/2012).

Projeto Curricular de Escola do Agrupamento de Escolas de Calendário (2010/2011).

Projeto Curricular de Turma do Agrupamento de Escolas de Calendário da Turma 9.ºD (2011/2012).

Projeto Educativo de TEIP do Agrupamento de Escolas de Calendário (2009/2011).

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Calendário da Turma 9.ºD (2011/2012).

Legislação

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Autonomia e gestão das Escolas.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – Regime jurídico de Autonomia dos Estabelecimentos.

Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto – Associação de estabelecimentos de educação e de ensino para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP'S).

Despacho 8065/ME/09 de 20 de Março – Alargamento do princípio da discriminação positiva das Escolas TEIP na afectação de recursos à generalidade dos projectos e das medidas do Ministério da educação.

Despacho n.º 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro – Conselho Consultivo das Escolas.

Lei nº 133/93, de 26 de Abril – Lei Orgânica do Ministério da Educação.