

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

**A utilização das fichas formativas no ensino da
informática**

Dissertação de Mestrado em Ensino de Informática

Henrique José de Jesus Rodrigues

Professor Doutor Carlos Alberto Ferreira



Vila Real, 2014

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

**A utilização das fichas formativas no ensino da
informática**

Dissertação de Mestrado em Ensino de Informática

Henrique José de Jesus Rodrigues

Orientador: Professor Doutor Carlos Alberto Ferreira

Composição do júri:

Vila Real, 2014

Ao meu filho Martin.

Agradecimentos

A concretização deste trabalho tornou-se possível pois contei com o estímulo e apoio de todos aqueles que de uma forma ou de outra me acompanharam nesta caminhada. A todos, quero deixar os meus sinceros agradecimentos, particularmente:

- Ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Alberto Ferreira, pela forma como sabiamente me orientou neste trabalho, pelos seus incentivos, pela sua disponibilidade, amizade e apoio prestados ao longo de todo o processo de desenvolvimento deste trabalho, sem os quais seria impossível concluí-lo com sucesso;
- A todos os professores do Mestrado em Ensino de Informática, pelo contributo na minha formação;
- Ao Professor cooperante, Mestre José Seixas, pelos seus ensinamentos e apoios preciosos;
- A todos os colegas de Mestrado que partilharam saberes e experiências;
- Aos colegas do núcleo de estágio, Pedro Castro e Hugo Branco, pelo apoio, coragem, companheirismo e emoções vividas;
- A todos os amigos e família, pelo apoio que me deram, e principalmente aos meus pais, pela educação, motivação e conselhos.
- À Carina, que mesmo grávida do nosso filho, foi incansável a sua persistência e apoio.
- Por último, ao meu filho Martim, o qual conhecerei brevemente e que foi a fonte da minha motivação.

A todos muito obrigado!

Resumo

O presente relatório reporta-se ao trabalho desenvolvido no estágio pedagógico, realizado no ano letivo 2013/2014, no âmbito do mestrado em ensino de Informática da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e, tem a pretensão de demonstrar a prática educativa realizada em turmas do 3.º ciclo do ensino básico, fazendo-se uma análise crítica sobre trabalho desenvolvido.

A estrutura do relatório é composta por uma componente teórica, com uma revisão bibliográfica e clarificação de conceitos associados ao processo de avaliação formativa e uma componente prática, relativa à prática pedagógica, onde é feita uma descrição e reflexão da prática educativa desenvolvida.

Sabendo que a avaliação formativa está integrada no processo de ensino e aprendizagem e tem como objetivos primordiais a superação das dificuldades e a melhoria das aprendizagens, distinguindo-se, não pela incidência nos resultados obtidos, mas antes pelo desenvolvimento do processo de aprendizagem, procuramos recorrer a este tipo de avaliação enquanto docentes de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), proporcionando aplicar experiências diferenciadas, nomeadamente, no que concerne ao uso de fichas formativas.

Fazendo um balanço do trabalho desenvolvido associado à prática educativa, podemos aferir que a avaliação formativa, enquanto função pedagógica, permite uma construção das aprendizagens de acordo com as características individuais dos alunos e uma consequente melhoria dos resultados.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); avaliação formativa;

Abstract

The present report refers to the work developed in the pedagogical period of training, carried through in school year 2013/2014, under the master's degree in teaching Informatics at the University of Trás-os-Montes e Alto Douro, and purports to demonstrate the educational practice performed in groups of 3.º cycle of basic education by making a critical analysis on developed work.

The structure of the report is composed for one theoretical component, with a bibliographical revision and clarification of concepts associated to the process of formative evaluation and one empirical component, where is made a description of the educational practice developed.

Knowing that formative evaluation is integrated into the teaching and learning process and the primordial objectives of overcoming difficulties and improvement of learning, distinguishing himself, not by incidence on the results obtained, but before the development of the learning process, we resort to this type of evaluation while teachers of information and communication technologies (ICTs), providing apply differentiated experiences nominated, with respect to the use of formative fichas.

Making a balance of the work associated with the educational practice, we can ascertain that the formative assessment, while pedagogical function allows a construction of learning according to the characteristics of individual students and a consequent improvement of results.

Keywords: Information and Communication Technologies (ICT) ; Formative evaluation;

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO.....	III
ABSTRACT	IV
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VIII
ÍNDICE DE TABELAS	X
ÍNDICE DE QUADROS	XI
INTRODUÇÃO	12
1 - ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO BÁSICO	13
2 - CONCEITO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	18
3 - A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA	22
3.1 - ETAPAS DA PRÁTICA AVALIATIVA FORMATIVA	22
3.2 - O REFERENTE DA AVALIAÇÃO FORMATIVA	23
3.3 - ESTRATÉGIAS DA PRÁTICA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA	24
3.3.1 - <i>Avaliação formativa pontual, de regulação retroativa</i>	<i>24</i>
3.3.2 - <i>Avaliação formativa contínua, de regulação interativa.....</i>	<i>25</i>
4 - AS FICHAS COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA	28
4.1 - CONCEITO DE FICHA FORMATIVA.....	28
4.2 - A ELABORAÇÃO DE FICHAS FORMATIVAS	30
4.3 - TIPO DE PERGUNTAS	31
4.4 - A AVALIAÇÃO ATRAVÉS DE FICHAS FORMATIVAS	35
5 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO	37
5.1 - BREVE CARACTERIZAÇÃO DO MEIO.....	37
5.2 - BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	40
5.3 - CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DAS TURMAS	44
5.3.1 - <i>Turma X</i>	<i>44</i>
5.3.2 - <i>Turma Y.....</i>	<i>56</i>

5.3.3 - Turma Z	66
6 - FASE DE OBSERVAÇÃO	74
7 - DESCRIÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO EM TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.	75
7.1 - AULA DO 7.º ANO	76
7.2 - AULA DO 8.º ANO	85
8 - A UTILIZAÇÃO DAS FICHAS FORMATIVAS NAS AULAS DE ESTÁGIO ...	93
9 - AÇÕES DE FORMAÇÃO.....	97
9.1 - FORMAÇÃO A DOCENTES	97
9.1.1 - Formação em Microsoft Excel.....	98
9.1.2 - Formação em Moodle.....	99
9.2 - FORMAÇÃO A NÃO DOCENTES.....	101
9.2.1 - Formação em Microsoft Excel.....	102
9.2.2 - Formação em Microsoft Word	103
CONCLUSÃO.....	105
BIBLIOGRAFIA	107
ANEXOS	111

Índice de Gráficos

Gráfico n.º 1 - Distribuição dos alunos por idade.....	45
Gráfico n.º 2 - Ocupação dos tempos livres	46
Gráfico n.º 3 - Alunos com NEE na turma	47
Gráfico n.º 4 - Retenções por ciclo.....	47
Gráfico n.º 5 - Disciplinas preferidas/Disciplinas com mais dificuldades	50
Gráfico n.º 6 - Local de estudo	51
Gráfico n.º 7 - Acompanhamento no estudo.....	52
Gráfico n.º 8 - Estratégias de ensino preferidas.....	53
Gráfico n.º 9 - Nível de ensino pretendido	54
Gráfico n.º 10 - Profissão desejada.....	54
Gráfico n.º 11 - Distribuição dos alunos por idade.....	56
Gráfico n.º 12 - Ocupação dos tempos livres	57
Gráfico n.º 13 - Alunos com necessidades educativas especiais.....	58
Gráfico n.º 14 - Retenções dos alunos por ciclo.....	58
Gráfico n.º 15 - Disciplinas preferidas/Disciplinas com mais dificuldades	61
Gráfico n.º 16 - Local de estudo	62
Gráfico n.º 17 - Acompanhamento no estudo.....	63
Gráfico n.º 18 - Estratégias de ensino preferidas.....	63
Gráfico n.º 19 - Nível de ensino pretendido	64
Gráfico n.º 20 - Profissão desejada.....	65
Gráfico n.º 21 - Distribuição dos alunos por idade.....	67
Gráfico n.º 22 - Ocupação dos tempos livres	68

Gráfico n.º 23 - Alunos com necessidades educativas especiais	68
Gráfico n.º 24 - Retenções dos alunos por ciclo	69
Gráfico n.º 25 - Disciplinas preferidas/Disciplinas com mais dificuldades	71
Gráfico n.º 26 - Estratégias de ensino preferidas.....	72

Índice de tabelas

Tabela n.º 1 - Dimensão do agregado familiar (Turma X)	48
Tabela n.º 2 - Dimensão do agregado familiar (Turma Y)	59
Tabela n.º 3 - Dimensão do agregado familiar (Turma Z)	69

Índice de quadros

Quadro n.º 1 - Habilitações literárias e profissão dos pais (Turma X)	49
Quadro n.º 2 - Habilitações literárias e profissão dos pais (Turma Y)	60
Quadro n.º 3 - Habilitações literárias e profissão dos pais (Turma Z)	70
Quadro n.º 4 - Objetivos da ação de formação em Excel (docentes)	98
Quadro n.º 5 - Objetivos da ação de formação em Moodle.....	100
Quadro n.º 6 - Objetivos da ação de formação em Excel (não docentes).....	102
Quadro n.º 7 - Objetivos da ação de formação em Microsoft Word	104

Introdução

O relatório apresentado diz respeito ao desenvolvimento do estágio pedagógico, integrado nas unidades curriculares do estágio I e estágio II, do mestrado em ensino de informática, sob a supervisão do professor cooperante Mestre José Seixas e com a orientação do Professor Doutor Carlos Alberto, que decorreu no período compreendido entre o dia 8 de outubro de 2013 e o dia 4 de abril de 2014.

Por permitir mobilizar conhecimentos, organizar; avaliar; preparar aulas, planificações e materiais didáticos, o estágio representa a fase final de um processo de formação. Assim, este relatório pretende dar voz às diversas situações originadas em todo o processo que englobou a duração do estágio.

Constituído por diferentes pontos, são abordados diferentes aspectos: as orientações Curriculares para o Ensino Básico; o conceito e a prática da avaliação formativa e o recurso às fichas enquanto instrumento de avaliação formativa e de regulação do processo de ensino e de aprendizagem. Numa fase posterior, é delineada a caracterização do contexto escolar; é feita uma descrição e respetiva reflexão sobre a prática pedagógica. É, também, abordada a utilização das fichas formativas no decorrer das aulas e é explicado o peso que as mesmas têm no processo de aprendizagem e na superação das dificuldades dos alunos.

Segundo Ferreira, (2007, p. 27),

“A avaliação formativa tem como funções principais a informação dos vários intervenientes no ato educativo sobre o processo de ensino-aprendizagem, o feedback sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem e, ainda, a regulação da mesma, com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno.”

Assim, procuramos recorrer à avaliação formativa como instrumento facilitador de aprendizagens dos alunos e demonstrar como o seu uso pode surtir efeitos muito positivos.

O relatório termina com a apresentação de uma conclusão, onde são traçadas considerações finais, procurando-se fazer uma reflexão final sobre os aspetos do desenvolvimento da prática pedagógica realizada, nomeadamente quanto aos resultados obtidos e quanto às limitações sentidas no decorrer do estágio.

1

Orientações Curriculares para o Ensino Básico

As orientações curriculares para o ensino básico, em Portugal, têm sofrido sucessivas alterações, resultantes de reformas e mudanças nos planos curriculares, nos programas e na avaliação das aprendizagens dos alunos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo assume como uma das finalidades principais promover o sucesso educativo dos alunos, independentemente da sua condição física e intelectual, da raça e da crença religiosa. Assim, refere, no seu artigo 2.º, nos princípios gerais, ponto 2, “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.”

Nesse sentido, o Despacho-Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho, mencionou, pela primeira vez, a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação no ensino básico, o que veio a ter continuidade, posteriormente, no Despacho-Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro. Neste último normativo, a avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático, tendo como propósito a regulação do ensino e da aprendizagem.

Já mais recentemente, no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que introduz a revisão da estrutura curricular dos ensinos básico e secundário, a avaliação formativa deixa de ser considerada a modalidade principal de avaliação no ensino básico. Apesar de nele continuar a ser referida esta modalidade de avaliação e de ser-lhe atribuída a função de regulação do processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação sumativa, em particular a externa, ganha destaque, com a introdução de exames nacionais a Português e a Matemática desde o 4.º ano de escolaridade.

Este normativo foi criado para “melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende”, procedendo “à introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência.” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

De acordo com o mesmo diploma, o conceito de currículo é entendido como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (art. 2.º, ponto 1). Segundo Pacheco (2012, p.3), esta definição de currículo assume uma perspectiva tyleriana, uma vez que define como ponto de partida os objetivos e como ponto de chegada os resultados.

Com o intuito de promover a qualidade do que se ensina e do que se aprende e do rigor no processo didático, são tomadas medidas que:

“(…) passam, essencialmente, por um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades.”
(Preâmbulo do Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho).

Relativamente à organização curricular, o mesmo normativo no seu artigo 8.º, no ponto 1, aprova as matrizes curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. As matrizes curriculares dos diferentes ciclos do ensino básico integram: (alínea a)¹ “disciplinas”; “Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas” (alínea b); “Carga horária total a cumprir” (alínea c). O ponto 3¹ faz referência ao desenvolvimento das disciplinas, sendo da responsabilidade dos docentes titulares de turma, no caso do 1.º ciclo e do conselho de turma nos restantes ciclos. Porém, os programas e as metas curriculares das disciplinas dos três ciclos de ensino básico são homologados pelo Governo (ponto 4). No que respeita a esta última disciplina, é referido que tem início no 7.º ano de escolaridade e continua no 8º ano, em períodos semestrais ou anuais, para que os alunos tenham acesso “aos recursos digitais proporcionando condições para um acesso universal à informação”, “em articulação com uma disciplina criada pela escola, designada por oferta de escola” (art. 11º, ponto 1).

¹ Alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho.

Sabendo que a finalidade das metas curriculares é a de identificar e operacionalizar os conhecimentos e as capacidades a aprender pelos alunos, servindo de orientação para a organização do processo de ensino e de aprendizagem e de referente para a avaliação das aprendizagens dos alunos, o Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto, homologa as Metas Curriculares das disciplinas de Português, Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico. Apresentamos as metas principais dos 7.º e 8.º anos, para a disciplina de Tecnologia de Informação e Comunicação e em anexo (I) o documento integral das Metas Curriculares elaboradas pelo Ministério da Educação e Ciência, em virtude de representar a disciplina na qual se insere o estágio pedagógico que realizámos. Assim, para o 7.º ano, as metas principais são: “A informação, o conhecimento e o mundo das tecnologias; Utilização do computador e/ou de dispositivos eletrónicos similares em segurança; Pesquisa de informação na Internet; Análise da informação na Internet; Produção e edição de documentos e, Produção e edição de apresentações multimédia” (Horta, Mendonça & Nascimento, 2012, p. 5-8). Para o 8.º ano de escolaridade, estão delineadas as seguintes metas: “Conhecimento e utilização adequada e segura de diferentes tipos de ferramentas de comunicação, de acordo com as situações de comunicação e as regras de conduta e de funcionamento de cada ambiente digital; Uso da língua e adequação linguística aos contextos de comunicação através da Internet; Comunicação e colaboração em rede; Pesquisa de informação; Análise da informação; Gestão da informação e, Exploração de ambientes computacionais” (Horta, Mendonça & Nascimento, 2012, p. 9-14).

O Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho, que regulamenta a estrutura curricular e a avaliação nos ensinos básico e secundário, dá especial relevância à avaliação das aprendizagens. Isto porque:

“ (...) o acompanhamento e a avaliação dos alunos são fundamentais para o sucesso, sendo importante implementar medidas que incrementem a igualdade de oportunidades, nomeadamente a criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, no ensino básico, atendendo aos recursos da escola e à pertinência das situações” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 139/2012).

O capítulo III do mesmo decreto apresenta os princípios gerais da avaliação das aprendizagens, as modalidades existentes da avaliação das aprendizagens, os efeitos da avaliação e a avaliação sumativa nos ensinos básico e secundário. Assim, a avaliação é entendida como “um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Decreto-Lei n.º139/2012, art.23.º, ponto 1). No ponto 2 do mesmo artigo é atribuída como finalidade da avaliação da aprendizagem “a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas (...)”. Ainda tem por finalidade “conhecer o estado do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares existentes” (ibid., ponto 4).

No seu artigo 24.º, ponto 2, pode ler-se que a avaliação das aprendizagens abarca diferentes modalidades, nomeadamente, a diagnóstica, a formativa e a sumativa. A avaliação diagnóstica é feita no início do ano letivo, ou sempre que se justificar, para fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica que permitam a superação das dificuldades dos alunos, facilitar a sua integração escolar e o apoio à orientação escolar e vocacional. O artigo 25.º do diploma em análise retrata os efeitos de avaliação, pelo que se pode constatar, no ponto 2, que a avaliação diagnóstica tem a finalidade de integrar o aluno e traçar as estratégias iniciais de ensino e de aprendizagem.

A avaliação formativa é referida como um processo contínuo e sistemático, realizada através de “uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem” (art. 24.º, ponto 3.). Deste modo, possibilita obter conhecimentos sobre o estado da aprendizagem dos alunos por parte dos diferentes intervenientes da ação educativa, de modo a ajustar as estratégias de ensino às dificuldades e ritmos de aprendizagem dos alunos. O artigo 25º, ponto 3, refere que a avaliação formativa permite a criação de medidas adequadas ao perfil dos alunos, de modo a que as aprendizagens sejam realizadas com êxito.

A avaliação sumativa é, de acordo com o ponto 4, concretizada pela realização de “um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação”. Esta modalidade de avaliação compreende a avaliação sumativa interna e a avaliação sumativa externa. A primeira “da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas

não agrupadas” (artigo 24.º, ponto 4, alínea a). A avaliação sumativa externa, “da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência” (ponto 4b), consiste em:

“um procedimento avaliativo utilizado após o processo de ensino aprendizagem, cuja função principal é a de medir e de classificar as aprendizagens de conhecimentos e de capacidades cognitivas dos alunos, com vista à sua hierarquização numa determinada escala de classificação formalmente adotada e conseqüente seleção dos mais capazes” (Ferreira, 2013, p. 103).

Esta avaliação é concretizada por exames nacionais, realizados no final dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, às disciplinas de português e matemática. Esta medida levou ao fim das Provas de Aferição, que começaram a ser realizadas no ano 2000, nos anos terminais dos três ciclos às ditas disciplinas. No artigo 25.º, ponto 4, pode ler-se que a avaliação sumativa tem o efeito decisivo, na medida em que permite determinar se o aluno progride, fica retido ou deve ser reorientado no seu percurso educativo.

2

Conceito de avaliação formativa

O termo avaliação formativa foi introduzido, pela primeira vez, por Scriven, em 1967, num artigo que publicou sobre a avaliação de programas de ensino (Allal, 1986; Ferreira, 2007). Segundo Ferreira (2006, p.72), Scriven “defendia a ideia de que os objetivos não deviam ser só utilizados como referente para a verificação dos resultados de um programa, mas que constituíssem critérios de controlo contínuo no processo de desenvolvimento do mesmo”, permitindo adequá-lo às necessidades dos seus destinatários.

Mais tarde, Bloom, Hastings & Madaus (1983), numa perspetiva behaviorista, aplicaram o conceito de avaliação formativa de Scriven à avaliação das aprendizagens dos alunos, no sentido de referir “os processos utilizados pelo professor para adaptar a sua ação pedagógica em função dos progressos e dos problemas de aprendizagem observados nos alunos.” (Allal, 1986, p. 176). Bloom, Hastings & Madaus (1983) defendiam que qualquer aluno poderia atingir os objetivos de aprendizagem de uma unidade de conteúdos desde que fossem realizadas avaliações e reforços frequentes. Para aqueles alunos com mais dificuldades no cumprimento dos objetivos deveria ser-lhes aplicadas medidas corretivas ou estratégias de remediação. Segundo Allal, (1986, p.179) não existe um quadro teórico consolidado que englobe os aspetos cognitivos, afetivos e sociais próprios da aprendizagem e respetiva avaliação e que possibilite definir uma estratégia avaliativa que englobe todos esses aspetos. Porém, existem algumas orientações conceptuais que permitem apresentar a avaliação formativa numa perspetiva behaviorista e numa perspetiva cognitivista.

A avaliação formativa é, atualmente, fundamentada no paradigma construtivista e, nesta perspetiva, os alunos realizam aprendizagens a partir de construções de significados e de sentidos que atribuem aos fenómenos que são objecto de estudo. Para Valadares & Graça (1998, p. 42), a avaliação formativa de natureza cognitivista opõe-se à concepção

behaviorista, cujo paradigma de avaliação se baseia em “psicologias condutistas e associacionistas”, valorizando o produto/resultado da aprendizagem. Na perspectiva cognitivista de avaliação formativa, “a avaliação é baseada em psicologias construtivistas e cognitivistas; é dado grande ênfase no processo de aprendizagem; a avaliação é baseada nos processos cognitivos e em objetivos antecipados ou não.” (Valadares & Graça, 1998, p. 42).

Cardinet (1986, p. 14) considera que a avaliação formativa “ é uma avaliação que visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem.” Neste sentido, a avaliação formativa tem a função de regular as aprendizagens. Esta deve ser contínua e sistemática no processo de ensino e aprendizagem, dado que permite ao professor adequar as estratégias de ensino aos percursos de aprendizagem dos diferentes alunos. Assim, Cardinet (1986, p. 15) refere que “a ideia de utilizar a avaliação formativa para assegurar uma função de regulação no decorrer do ensino é hoje, geralmente, bem aceite.”

A perceção de avaliação formativa, nos anos 60 e 70 do século XX, estava um pouco desfasada da que vigora na atualidade. Segundo Fernandes (2006), a avaliação formativa focava-se numa abordagem redutora, onde o processo de ensino e aprendizagem cingia-se a uma realidade onde o aluno desempenhava um papel passivo, limitando-se a responder às tarefas que o professor lhe atribuía para construir a aprendizagem ou para superar dificuldades. Era “uma visão restritiva, muito centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interativa e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem.” (Fernandes 2006, p.22). A partir dos anos 90 do século XX, o docente passou a assumir um papel diferente, o de orientador do processo de aprendizagem, que procura entender o raciocínio dos alunos, facilitando a autoavaliação e autorregulação sem qualquer tipo de julgamentos, permitindo uma maior autonomia e responsabilidade por parte dos discentes, no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Assim, a avaliação torna-se mais complexa e interativa, “centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens.”, processos essenciais “à aquisição e à avaliação de competências pelos alunos.” (Ferreira, 2005, p.12) .

Atualmente, a avaliação formativa representa uma ferramenta educativa, que possibilita ao professor uma reflexão sobre a prática pedagógica e que se desenvolve durante o processo de aprendizagem do aluno e, segundo Ferreira (2005, p. 9)

“ (...) visa a informação dos vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem sobre o decorrer do mesmo, o feedback propiciador a alterações no modo de ensinar e aprender e a regulação da ação do professor e do aluno”.

Deste modo verificaram-se mudanças significativas no ensino tradicional, pois “pressupõe a integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, o entendimento da avaliação como processo de apoio à aprendizagem e ao ensino, abertura e o diálogo entre os vários intervenientes nesse processo e papéis ativos do aluno e do encarregado de educação na avaliação.” (Ferreira, 2005, p. 9).

Centrando-se num processo cuja finalidade é a de criar condições para o sucesso educativo dos alunos, a avaliação formativa encerra em si três funções basilares: informação, feedback e regulação do processo de ensino e de aprendizagem. Cabe ao docente, recolher e analisar a informação, de forma sistemática, sobre as aprendizagens dos alunos, de modo a estabelecer condições para que os alunos possam realizar melhor as suas aprendizagens. O feedback diz respeito ao resultado da avaliação formativa, sobretudo quando a sua finalidade é a de informação e regulação do ensino e da aprendizagem, representando, assim, uma constante adaptação pedagógica às características aluno. A sua finalidade é a de fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem “modificando os aspetos da prática de ensino, do estatuto do erro, da implicação do aluno na avaliação e na tomada de decisões e ainda reforçando os êxitos conseguidos.” (Ferreira, 2006, p. 74). No que concerne à função reguladora da avaliação formativa, esta incentiva ao sucesso educativo, procurando resolver os problemas e as dificuldades dos alunos, pois “ os erros dos alunos não são vistos como uma resposta com valor negativo e, por isso, objeto de punição, mas como reveladores de aspetos relacionados com os raciocínios e com as estratégias de aprendizagem dos alunos, ou ainda com as estratégias de ensino”. (Ferreira, 2006, p. 74).

Segundo Lemos (1993, p. 27) a avaliação formativa aumenta a eficácia da aprendizagem, já que “fornece aos alunos elementos que reforçam, corrigem e incentivam a aprendizagem.” Para o autor, este tipo de avaliação tem um caráter determinante no processo de ensino e de aprendizagem, devido à função formativa que desempenha.

Almeida (2012, p.73) distingue vários objetivos da avaliação, nomeadamente “a certificação das aquisições e a classificação nessa base” e “a regulação dos processos de ensino e aprendizagem” sendo que a avaliação formativa situa-se nesta última função, pois a principal finalidade é a de regular a aprendizagem dos alunos com o fim de adequar e melhorar o processo de ensino e de aprendizagem. “A avaliação não se justifica por si mesma. Ela deve estar ao serviço do processo de ensino-aprendizagem” (Ibid.), na medida em que os dados obtidos permitem orientar e efetuar as alterações exigidas para melhorar a aprendizagem.

Para uma melhor compreensão da distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa, Lopes & Silva (2012) fazem várias analogias, nomeadamente a da culinária. Um cozinheiro, enquanto prepara uma refeição vai provando-a (avaliação formativa) para a aprimorar. Quando os convidados degustam o prato, avaliam-no (avaliação sumativa).

3

A prática de avaliação formativa

3.1 - Etapas da prática avaliativa formativa

Qualquer prática avaliativa organiza-se num processo sequencial. No que concerne à prática da avaliação formativa Allal, (1986, p.178) propôs três etapas, cuja finalidade pedagógica é a “individualização dos modos de ação e de interação pedagógicas a fim de assegurar que um máximo de alunos possa atingir os objetivos essenciais do programa de formação.” Assim transcrevemos a sequência das etapas fundamentais da avaliação formativa, segundo Allal (1986, p. 178):

- “1. Recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;
2. Interpretação dessas informações numa perspectiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;
3. Adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.”

A primeira etapa consiste na recolha de informações sobre as aprendizagens que os alunos estão a fazer e sobre as suas dificuldades, através da utilização de técnicas e de instrumentos previamente selecionados e elaborados em função do objeto e da finalidade da avaliação formativa. A etapa seguinte consiste na análise das informações recolhidas, pela comparação com os critérios de avaliação definidos para uma dada tarefa de aprendizagem, resultando desta análise um juízo de valor descritivo das aprendizagens feitas e das dificuldades ou dos erros dos alunos. Na terceira e última etapa o professor, na

presença ou não do aluno, faz a adaptação da ação pedagógica necessária de modo a que as dificuldades sejam ultrapassadas. (Ferreira, 2006).

A natureza destas etapas veio, segundo Barreira (2006), distinguir a avaliação formativa das restantes modalidades de avaliação, na medida em que valoriza a prática pedagógica, dado que permite que o docente procure estratégias para que as dificuldades dos alunos sejam superadas.

3.2 - O referente da avaliação formativa

Para que a avaliação seja justa e objetiva, os critérios devem ser devidamente esclarecidos para todos os participantes na avaliação. No entanto, “concebe-se que os caminhos seguidos por cada um deles para os conseguir podem ser diferentes, justificando, por isso, critérios de avaliação diferenciados em função do percurso efetuado por cada um deles” (Ferreira, 2006, p.128).

Pacheco, citado por Ferreira (2006, p. 75), refere que “enquanto processo, a prática da avaliação formativa implica a determinação de critérios, entendidos como dimensões ou características dos objetivos que permitem julgar, apreciar e comparar.” É com base nestes critérios que nos é permitido avaliar o processo de aprendizagem dos alunos e construir um juízo avaliativo, na medida em que é através deles que se compara as respostas dos alunos com uma resposta ideal.

Tendo em consideração que a definição dos critérios de avaliação formativa não estão legislados, são definidos a nível de escola ou mesmo por cada professor no âmbito da sua disciplina, é necessário ter em consideração vários aspetos, aquando da sua definição, nomeadamente: “as aprendizagens que os alunos têm de fazer, (...) as suas características pessoais, o percurso anterior de aprendizagem, as suas necessidades, ritmos e interesses próprios, bem como as representações do aluno e do professor sobre estes aspetos” (Ferreira, 2006, p. 75).

Segundo Veslin & Veslin (2001, p. 89) “a avaliação está ao serviço daqueles que aprendem (...) destina-se não a dar conhecimento dos resultados da aprendizagem, mas a ajudar a realizá-la.” Assim, os critérios de avaliação não representam ferramentas de medição, mas antes referências para orientar a aprendizagem, tornando possível tanto ao

professor, como ao aluno enunciar juízos e proceder à regulação do processo de ensino e aprendizagem. Segundo estes autores, a prática da avaliação formativa pressupõe dois tipos de critérios: os de realização e os de sucesso. Os critérios de realização estão relacionados com o desenvolvimento do processo de aprendizagem, na medida em que a regulam. Representam um instrumento que orienta os procedimentos a desenvolver pelo aluno para o cumprimento de uma tarefa. Estes critérios não devem ser dúbios, demonstrando com clareza o que deve ser feito e facilmente entendíveis pelo aluno (Veslin & Veslin, 2001). Relativamente aos critérios de sucesso têm por objetivo o resultado final. Ao contrário dos critérios de realização, cujo processo de aprendizagem representa a sua finalidade, os critérios de sucesso valorizam o resultado ou produto final, indicando as características finais que uma tarefa de aprendizagem tem que assumir para que seja considerada sucedida. Estes devem ser exatos; “completos, pertinentes, originais e em quantidade suficiente” Segundo Veslin & Veslin (2001, p. 94).

3.3 - Estratégias da prática da avaliação formativa

Allal (1986) estabelece duas estratégias de aplicação da prática da avaliação formativa, concebidas de acordo com duas perspetivas psicopedagógicas diferentes: a avaliação formativa pontual, de regulação retroativa, que é de natureza behaviorista, e a contínua, de regulação interativa, que é de influência cognitivista.

3.3.1 - Avaliação formativa pontual, de regulação retroativa

A avaliação pontual é feita com base em objetivos pedagógicos que se relacionam com as diferentes unidades, pois o ensino está organizado por unidades de conteúdos e que para cada uma delas estão definidos objetivos comportamentais que os alunos têm de atingir e que são avaliados no final da lecionação, através de uma ficha formativa. Segundo a autora, após a finalização de uma unidade de matéria, “ (...) o professor organiza uma avaliação formativa sob a forma de um controlo escrito (teste/ exercício) passado à totalidade da turma. “ (Allal, 1986, p.189). Os resultados obtidos permitem ao docente e ao aluno identificar os objetivos pedagógicos que foram alcançados e os que não foram, sendo por esta razão que a avaliação formativa é pontual. Deste modo, quando através da correção do teste ou do exercício escrito se verifica que os alunos não conseguiram

cumprir algum dos objetivos, é realizado um retorno ou retroação aos objetivos que não foram conseguidos no período de estudo (Allal, 1986), recorrendo-se a diferentes tipos de estratégias, nomeadamente: repetição dos conteúdos não aprendidos pelo aluno; realização de mais exercícios semelhantes àqueles onde se verificaram mais dificuldades; estudo suplementar no manual escolar; etc. (Ferreira, 2007). Com a aplicação destas estratégias, o professor desencadeia a regulação retroativa.

Barreira, Boavida & Araújo (2006, p. 102) consideram que a avaliação formativa é de regulação retroativa “pois só ao fim de uma etapa de ensino é que o professor regula a aprendizagem dos alunos, ou seja, verifica quais os objetivos que foram ou não alcançados, propondo, apenas a partir deste momento, atividades de apoio educativo.”

Abrecht, 1994; Allal, 1986; Ferreira, 2004, citados por Ferreira, (2006, p.76), apontam algumas críticas à estratégia de avaliação formativa pontual de regulação retroativa:

“(…) as dificuldades de aprendizagem não são detetadas durante a aprendizagem mas no fim; o tipo de diagnóstico efetuado às dificuldades de aprendizagem não possibilita a análise dos fatores que estão na origem dessas dificuldades; a passividade do aluno em todo o processo de avaliação, na medida em que as decisões são tomadas pelo professor; a adaptação das atividades pedagógicas são efetuadas por meios parcialmente estandardizados.”

3.3.2 - Avaliação formativa contínua, de regulação interativa

Como alternativa à estratégia anterior, Allal (1986) propõe a avaliação formativa contínua, de regulação interativa, sendo esta de natureza cognitivista. Distingue-a “qualitativamente” da avaliação formativa pontual, de regulação retroativa, na medida em que tem como principal finalidade a “compreensão do funcionamento cognitivo do aluno face a uma tarefa que lhe é proposta, a partir da qual realiza a aprendizagem.” (Ferreira, 2006, p. 7)

Este tipo de avaliação está integrado no processo de aprendizagem. Durante a realização das atividades de aprendizagem, o professor observa cada aluno e quando deteta

alguma dificuldade ou erro, desencadeia um diálogo com o aluno para o questionar sobre o que entendeu que era para fazer na tarefa, quais os raciocínios que fez e que o conduziram ao erro ou à dificuldade (Allal, 1986). Este procedimento permite ao professor identificar a dificuldade e “diagnosticar os fatores que estão na origem das dificuldades de cada aluno e formular, de forma consequente, adaptações individualizadas das atividades pedagógicas” (Ibid., p.191), permitindo ao aluno uma orientação e adaptação na sua aprendizagem. Pelo facto de, no decorrer das atividades, as dificuldades serem esclarecidas à medida que vão surgindo e verificar-se uma interação do aluno com o professor, “A regulação destas atividades é, portanto, de natureza interativa. A finalidade é a de oferecer uma orientação individualizada ao longo de todo o processo de aprendizagem mais vantajosa do que uma remediação à posterior.” (Allal, 1986, p.191).

Sendo uma das funções da avaliação formativa a regulação do processo de aprendizagem, a adoção de estratégias como a individualização do ensino pela diferenciação pedagógica, visa a criação de “efetivas condições promotoras da qualidade da educação escolar e do sucesso de cada aluno.” (Ferreira, 2007, p.65). Para tornar possível a individualização do ensino, deve o docente proceder à observação e “construir uma imagem do que se passa” (Ibid, p.66) no pensamento dos alunos de modo a permitir oferecer soluções diferenciadas e adaptar o ensino às diferenças de cada um, de acordo com as dificuldades verificadas, e assim promover o sucesso educativo.

Segundo Ferreira (2007, p.69),

“(…) o ensino diferenciado implica a reorganização dos procedimentos de desenvolvimento do currículo e didáticos, de modo que o professor, pela recolha contínua e sistemática de informações sobre os percursos de aprendizagem dos alunos, possa utilizar as estratégias e as atividades que melhor se adequem aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, às diferentes dificuldades e aos erros diagnosticados na prática da avaliação formativa.”,

fomentando, assim, a autonomia e motivação no processo de aprendizagem. Ao contrário daquilo que se assistiu com os programas de compensação educativa, onde eram constituídas turmas de alunos com dificuldades de aprendizagem com aulas de apoio (1.º ciclo) ou aulas suplementares (restantes níveis de escolaridade), com números elevados de alunos e aplicação de estratégias pouco

diversificadas; no ensino diferenciado, o aluno é implicado no processo de regulação da aprendizagem, o professor respeita o ritmo de cada um e verifica-se um ambiente favorável ao desenvolvimento da aprendizagem.

4

As fichas como instrumento de avaliação formativa

4.1 - Conceito de ficha formativa

O recurso a testes é muito utilizado e por vezes representa o único instrumento avaliativo, na prática dos professores. Este hábito foi se generalizando “sobretudo a partir de alguns acontecimentos decisivos como foram a influência das ideias behavioristas e a massificação do ensino” (Valadares & Graça, 1998, p.69).

A necessidade de se obter informações através da realização de um teste, no final de “uma unidade de conteúdos” sobre as aprendizagens dos alunos, para se tomar conhecimento se os objetivos delineados foram atingidos ou não por eles, fez surgir a avaliação formativa. Este instrumento de avaliação “é composto por perguntas de respostas fechadas ou abertas, selecionadas e formuladas tendo em conta a função formativa em que se integram os objetivos definidos previamente ao ato de ensino e de aprendizagem e que foram estudados” (Ferreira, 2006, pp.129- 130).

Ferreira (2006, p.127) refere que “as fichas formativas utilizadas pelos professores, no final da lecionação de conteúdos de uma determinada área curricular em cada aula, constituem um instrumento estruturante das práticas de avaliação formativa.” A correção destes testes ou fichas permitem, ao professor e ao aluno, um *feedback* sobre as aprendizagens feitas e sobre as dificuldades, possibilitando “desencadear algum mecanismo de regulação do processo de ensino aprendizagem” (Ferreira, 2006, p.130).

Valadares & Graça (1998, p.127) fazem referência à importância da realização destes testes formativos, pois permitem avaliar o desenvolvimento dos alunos, pelo que “há que preparar testes formativos ao longo do processo de aprendizagem, para aquilatar acerca do modo como está a decorrer e obter retroinformação preciosa”.

Estes autores apontam vantagens e desvantagens do uso dos testes/ fichas, onde se incluem os formativos.

Vantagens:

- “- Facilitam uma ligação clara aos objetivos.
- Produzem dados escritos para referência posterior.
- Podem melhorar o desempenho dos alunos.
- Podem informar, diagnosticar, motivar, disciplinar e conduzir ao sucesso.
- São práticos, objetivos, consistentes com as expectativas dos alunos e dos pais.
- São uma afirmação pública e concreta de competência.

Desvantagens:

- São da iniciativa exterior ao aluno.
- Estão, na maioria dos casos, desgarrados do processo de aprendizagem.
- Promovem a memorização.
- Não avaliam, na maioria dos casos, a capacidade de pensar criticamente.
- Diminuem a autoestima.
- Causam stress e ansiedade.
- Não acrescentam muito mais àquilo que o professor já sabe acerca de cada aluno.
- Estão sujeitos a “distorção” pelas diferentes capacidades de leitura e por condições físicas adversas.” (Valadares & Graça, 1998, pp.69-70)

Apesar das inúmeras desvantagens, cabe ao professor extrair as vantagens da utilização deste instrumento avaliativo e permitir que forneça informação para ser usada como *feedback* na melhoria das aprendizagens dos alunos.

4.2 - A elaboração de fichas formativas

Antes de se proceder à avaliação, é necessário planificá-la: “ há que decidir o que avaliar, como avaliar e quando avaliar” (Valadares & Graça, 1998, p. 125), pois é necessário que sejam conjugados os objetivos programáticos e das aulas, assim como o melhor instrumento para os avaliar.

O teste ou ficha formativos devem ser considerados pelo professor como um de entre vários instrumentos avaliativos que podem ser usados, pelo que deve haver uma concertação entre a sua aplicação e o que se pretende avaliar, variando “o tipo, o tamanho e a frequência”. (Valadares & Graça, 1998, p.69).

“O principal cuidado a ter na elaboração de testes é que eles obedeçam a critérios de validade e fidelidade, proporcionando conseqüentemente informação útil” (Valadares & Graça, 1998, p. 70). A validade, segundo os autores referidos, relaciona-se com a capacidade para a qual o teste foi concebido corresponder à função pretendida, isto é, ele deve avaliar aquilo que se pretende. A fidelidade está relacionada com a capacidade de reprodução de resultados semelhantes quando realizados por alunos diferentes (Valadares & Graça, 1998).

Tendo em consideração que a elaboração de uma ficha deve obedecer a determinados critérios, Valadares & Graça (1998) apresenta sugestões para a sua construção:

- “1.^a – Ter presente os conteúdos e os objetivos usando uma tabela de especificações como guia para conceber o teste. Nessa tabela de especificações atribui-se a cada tema e a cada objetivo um peso coerente com a importância que lhe foi atribuída no ensino.
- 2.^a – Ter presente a finalidade da avaliação de modo a que o instrumento de avaliação seja planeado de acordo com ela.
- 3.^a – Escrever sempre mais itens do que os necessários para depois se selecionarem os mais adequados. Se possível, escrevê-los com uma

antecedência razoável de modo a poderem ser repensados algum tempo depois da sua construção.

4.^a – Selecionar os itens mais adequados à avaliação de cada objetivo e de cada tema e escolher o número e a dificuldade daqueles, bem como a abrangência do instrumento de avaliação, tendo em conta a finalidade e a referência pretendidas.

5.^a – Escrever cada item de modo a que a tarefa dos alunos seja clara (clareza não significa simplicidade e muito menos trivialidade).

6.^a – Ter o cuidado de verificar se os itens terão pré-requisitos (linguísticos e não só) que os alunos poderão não dominar, pois, caso contrário, ficamos sem saber se eles claudicaram porque não atingiram os objetivos a avaliar ou outros que não pretendíamos avaliar.

7.^a – Verificar se há itens a que os alunos não respondem por não terem resolvidos outros itens (nas questões estruturadas isto sucede muitas vezes).

8.^a – Verificar se não existem enunciados de itens que ajudem os alunos a responder a outros itens.

9.^a – Verificar se os itens estão bem redigidos e se não apresentam incoerências internas, frases que induzam em erro os alunos que atingiram os objetivos a avaliar, etc.” (Valadares & Graça , 1998, p. 71)

As fichas/testes formativos devem corresponder a um padrão de rigor, pois o aluno não pode nunca ser prejudicado por uma má gestão ou prática por parte do professor. Lemos (1990, p.7) considera que “será absolutamente incompreensível e inaceitável que um aluno possa ser condenado ao insucesso por razões exteriores à aprendizagem, tais como um teste inadequado ou um erro estatístico do professor.”

4.3 - Tipo de perguntas

Na elaboração de um teste ou ficha, o professor deve ter em atenção a finalidade para a qual se destina o mesmo. Poderá optar por colocar itens objetivos, que tal como o nome sugere, são questões simples, que induzem a respostas claras e exatas. Segundo Valadares & Graça (1998, p. 72) há vários tipos de perguntas que podem ser colocadas com itens objetivos. Passamos a transcrever as suas vantagens e desvantagens na sua utilização:

A- **Itens de resposta curta:** “utilizam-se para avaliar definições de conceitos, conhecimento de terminologia, factos, datas factos, datas e fórmulas, princípios, métodos ou procedimentos, capacidade de interpretar de dados simples e de cálculo mental, características de corpos e fenómenos, etc.”, sendo restringido o número de linhas para responder. (Valadares & Graça, 1998, p. 128).

Vantagens:

- São de fácil e rápida elaboração.
- Permitem avaliar vários objetivos no mesmo teste.
- Não permitem que o aluno adivinhe a resposta

Desvantagens:

- “ Não se adequam a avaliar aprendizagens complexas.
- Proporcionam respostas parcialmente completas, difíceis de graduar, quando não são cuidadosamente elaborados.
- Fomentam muitas vezes a aprendizagem mecânica.” (Ibid., p. 72).

B- **Itens de complemento:** possibilitam “avaliar objetivos específicos do tipo dos que são avaliados pelos itens de resposta curta.” (Ibid., p. 128).

As vantagens e desvantagens deste tipo de perguntas são iguais às referidas nos itens de resposta curta.

C- **Itens Verdadeiro – Falso:** “não são tão fáceis de construir como geralmente se diz, que, mesmo com qualidade, pouco mais permitem avaliar do que conhecimentos factuais, tendo a enorme desvantagem de os alunos terem a possibilidade de 50% de acertarem ao acaso.” (Ibid.).

“Vantagens:

- Permitem avaliar um grande volume de conhecimentos a nível elementar.
- A avaliação de resultados é rápida.

Desvantagens:

- Não são fáceis de construir. A construção com qualidade requer tempo.
- Elevada probabilidade de respostas certas ao acaso.
- Só avaliam conhecimentos que se podem classificar claramente em duas categorias.
- Na maioria dos casos só avaliam objetivos de baixa complexidade.
- Prestam-se a que o aluno opte por um padrão de resposta.” (Ibid., p. 75).

D- Itens de associação: “são particularmente indicados para medir relações entre factos e ideias, mas em que a sua construção com qualidade requer tempo.” (Ibid., p. 128).

“Vantagens:

- Possibilidade de avaliar num só item um conjunto de aprendizagens relacionadas entre si.
- Não existe a possibilidade de adivinhar a resposta, dado o número de combinações possíveis entre os elementos das duas colunas.

Desvantagens:

- A sua construção com qualidade requer tempo.
- Na maioria dos casos não se adequa a avaliar aprendizagens complexas.
- Exige material homogéneo para serem construídos.” (Ibid., p. 78).

E- Itens de escolha múltipla: “ permitem avaliar objetivos a nível da compreensão e a aplicação desde que não se limitem a conhecimentos factuais transcritos do livro e não sejam previamente trabalhados pelos estudantes; entre as capacidades que estes itens permitem avaliar, podemos referir a de identificar aplicações de factos e princípios, a de interpretar relações de causa e efeito e a fundamentar métodos e procedimentos.” (Ibid., p. 128).

“Vantagens:

- Têm a possibilidade de avaliar objetivos do mais variado nível de complexidade.
- São ajustáveis às informações que o professor exatamente pretende, diagnosticando fontes de erro.
- A avaliação e classificação das respostas é simples e rápida.
- As instruções acerca do modo de responder são acessíveis a alunos de todas as idades.

Desvantagens:

- A construção dos itens consome muito tempo
- A identificação de alternativas falsas plausíveis é muitas vezes difícil.
- Não se adequam para avaliar aptidões de expressão verbal, organização de ideias,...
- Permitem que os alunos respondam ao acaso.” (Ibid., p. 82).

No que concerne aos itens não objetivos ou de composição, são usados quando o professor pretende avaliar a capacidade do aluno de “selecionar, organizar, integrar, relacionar e avaliar a informação de modo a redigir respostas a problemas no sentido mais amplo deste tema” (Ibid., p. 86).

A utilização dos itens não objetivos pode ter diferentes tipos de aplicação, nomeadamente:

- **Itens de composição restrita ou curta:** o número de linhas para responder é restringido.)
- **Itens de composição extensa ou de ensaio:** para garantir a fidelidade e validade dos mesmos é necessário construir um modelo de respostas com o conteúdo a ser explorado, o que deve configurar de relevante na resposta e o nível de especificidade pretendido.

“Vantagens:

- Têm a possibilidade de avaliar a capacidade de expressão escrita.

- Permitem avaliar capacidades de selecionar, organizar, integrar, relacionar e avaliar a informação de modo a redigir respostas a problemas no sentido mais amplo deste termo.

- São adequados quer no domínio cognitivo quer afetivo.

Desvantagens:

- Não possuem objetividade no que respeita ao avaliador.
- São difíceis de avaliar ou classificar e consomem muito tempo de análise.
- Favorecem os alunos com facilidade de expressão, mesmo que não seja essa a competência a avaliar.
- Podem favorecer o bluff.
- São poucos adequados para avaliar aprendizagens simples ou diagnosticar dificuldades específicas dos alunos.
- Não permitem avaliar segmentos largos de matéria.” (Ibid., p. 87)

4.4 - A avaliação através de fichas formativas

Já foi referido anteriormente que a avaliação formativa é conduzida pelo professor, que, durante a aprendizagem, deteta as dificuldades e/ou são detetadas pelo próprio aluno, através da autoavaliação, com vista à regulação ou autorregulação das mesmas. Assim, o recurso às fichas formativas permite fornecer elementos para a superação das dificuldades dos alunos, pois a sua prática deve ser a de regulação contínua e interativa e não pontual e retroativa, ou centrada, unicamente, nos resultados pontuais de aprendizagem dos alunos (Ferreira, 2006).

Ao contrário da finalidade das fichas sumativas, que também integram o processo de ensino e aprendizagem e fornecem “um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (decreto-lei 139/2012, de 5 de julho, art.26.º, ponto1), a avaliação formativa “acompanha o progresso da aprendizagem do aluno e está muito voltada para o uso pedagógico (Valadares & Graça, 1998, p. 47).

Sendo a avaliação formativa um meio para detetar as dificuldades e criar condições pedagógicas para superá-las, as fichas de avaliação formativa representam um instrumento que permite que os alunos demonstrem aquilo que de facto estão a saber e a serem capazes

de fazer. Proporcionam informações relevantes para a regulação do processo de aprendizagem dos alunos, já que fornecem um *feedback* quer para os alunos, quer para os professores sobre o modo como está a decorrer a aprendizagem. Ferreira (2013, p. 108) afirma que é indispensável que na prática avaliativa o professor não resuma todo o processo “à classificação e seleção dos alunos”. É muito importante que a informação recolhida nos testes e fichas seja alvo de análise que possa ser utilizada na ajuda aos alunos, permitindo o diagnóstico e a resolução atempadas das dificuldades de aprendizagem.

O recurso a fichas formativas não deve ser utilizado como uma simples ficha de revisão da matéria dada, ou como forma de manter ocupados os alunos mais rápidos na resolução de determinada tarefa. Não é essa a intenção que deve ter o uso das fichas formativas. Elas devem ser utilizadas como instrumentos avaliativos que fornecem informações necessárias à orientação do processo de ensino e de aprendizagem, devendo-se “associar à utilização das fichas procedimentos de avaliação que possibilitem outras informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos, de modo a poder ser regulado mais eficazmente e implicar o aluno no processo de correção das suas respostas.” (Ferreira, 2007, p. 189).

Do decorrer da realização da ficha, o docente deve averiguar as dificuldades dos alunos e questionar os raciocínios realizados e orientá-los para que as dúvidas sejam esclarecidas, pois a finalidade não é atribuir uma nota, mas sim detetar os conteúdos que não foram entendidos e delinear estratégias pedagógicas que permitam a sua superação, isto é, regular a aprendizagem. Estes esclarecimentos podem ser feitos durante a realização da correção, no entanto, se a ficha não for corrigida, a intenção da realização da mesma é totalmente destruída, pois “não houve feedback sobre as aprendizagens dos alunos e sobre as suas dificuldades e nem se procedeu a qualquer tipo de regulação” (Ferreira, 2007, p. 191).

5

Caracterização do contexto de estágio

5.1 - Breve caracterização do meio

A escola onde foi desenvolvido o estágio situa-se no concelho de Vila Real, capital de distrito e localizada na região norte do país, na província de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Esta cidade fica situada numa das margens do rio Corgo, um dos afluentes do rio Douro, sobre um planalto rodeado pelas serras do Alvão e do Marão, que representam uma barreira natural. O clima caracteriza-se por ser de invernos e verões mais rigorosos, o que está na origem do provérbio “nove meses de inverno e três de inferno” (Wikipédia, 2014).

O natural ou habitante de Vila Real é denominado de vila-realense. O distrito é composto por catorze concelhos, designadamente: Alijó; Boticas; Chaves; Mesão Frio; Mondim de Basto; Montalegre; Murça; Peso da Régua; Ribeira de Pena; Sabrosa; Santa Marta de Penaguião; Valpaços; Vila Pouca de Aguiar e Vila Real.

Representa um dos dois distritos que constituem a província de Trás-os-Montes e Alto Douro, sendo limitado a norte por Espanha, a sul pelo distrito de Viseu, cuja separação deve-se ao rio Douro, a leste pelo distrito de Bragança e a oeste pelos distritos de Braga e Porto. (Infopédia, 2013).



Figura n.º 1 - Mapa do distrito de Vila Real

Segundo o Instituto Nacional de Estatística, Vila Real é sede de um município com uma área aproximada de 378,80 km² e um número de habitantes que chega aos 51.417. Como se pode verificar pela figura 2, a faixa etária predominante é a dos 25 aos 64 anos, onde se inserem 29262 habitantes, ou seja, mais de 50% da população total de Vila Real. De referir que o grupo etário que se encontra em segundo lugar, no que concerne ao número de habitantes, é constituído pelas pessoas com 65 anos ou mais, o que representa cerca de 18% do total da população vila-realense.

As produções agrícolas mais significativas do distrito são: o vinho; o azeite; a batata; a castanha; os cereais e a fruta. As encostas da margem direita do Douro fazem parte da chamada Região Demarcada do Douro, onde se cultivam as vinhas das quais se extraem as uvas para a produção do famigerado Vinho do Porto.

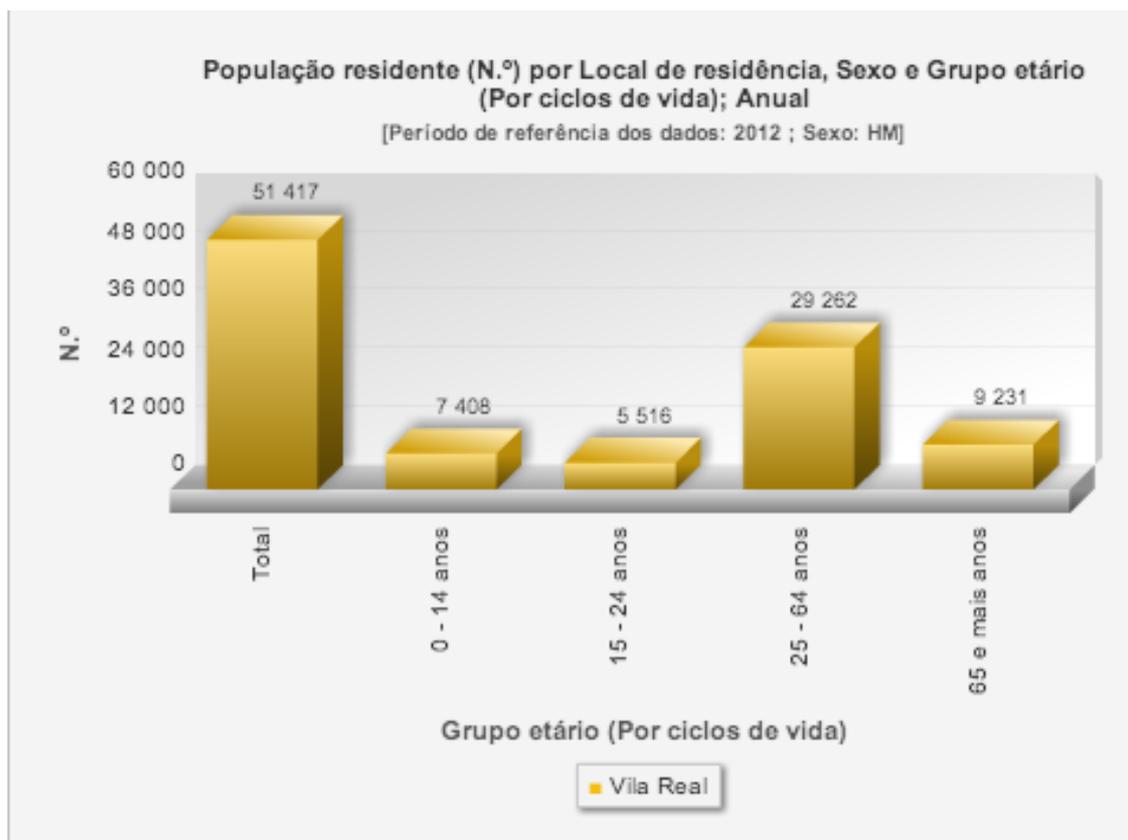


Figura n.º 2 - População residente por grupos etários

A cerâmica, os curtumes, as madeiras e produtos alimentares representam as indústrias mais importantes. Nos produtos alimentares importa referir o Fumeiro, de onde faz parte o famoso presunto da região. No que concerne ao artesanato, é característica a produção de albardaria, de bonecos de palha, o fabrico de trabalhos em cerâmica, em linho, a construção de mantas e os trabalhos com base em curtumes.

O distrito também é rico em minérios, nomeadamente em estanho, em chumbo, em volfrâmio e em ferro. Possui importantes fontes de águas minero-medicinais, com como é o caso das águas de Vidago, Pedras Salgadas, Chaves e Carvalhelhos.

No que concerne às instituições e serviços públicos, o concelho de Vila Real é servido pela GNR; PSP; Bombeiros; Proteção Civil; Tribunal; Finanças; Correios; Lares; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Escolas; Centro de Saúde e Hospital.

Relativamente às instituições culturais, há um vasto leque de opções, nomeadamente: Teatro; Museu; Conservatório Regional de Música, Arquivo Municipal; Biblioteca Municipal, Grémio Literário Vila-Realense, para além de outras instituições culturais, que trazem um certo dinamismo à vida cultural da cidade. Além destas instituições, há vários

estabelecimentos públicos, comerciais que servem a população como: farmácias, bombas de gasolina, restaurantes e centro comercial.

5.2 - Breve caracterização da escola

A realização do estágio pedagógico decorreu no Agrupamento de Escolas Diogo Cão, mais precisamente na sede do agrupamento, na EB 2,3 Diogo Cão, situada em Vila Real, na freguesia de N. Sr.^a da Conceição. De acordo com a informação patente no Projeto Educativo “Excelência (+) Cidadania (+)” (2009) em vigor, o Agrupamento Vertical de Escolas Diogo Cão (AVEDC) é constituído por uma escola do 2.º e 3.º ciclos, 25 escolas do 1.º ciclo e 23 jardins de infância, perfazendo um total de 49 estabelecimentos escolares. Frequentam as escolas do agrupamento 2779 alunos, oriundos de diversas freguesias do concelho, nomeadamente: Torgueda; Adoufe; Borbela; Campeã; Lamas de Ôlo, Lordelo; Mondrões; Pena; Quintã; Parada de Cunhos; Vila Cova; Vila Marim; Vilarinho da Samardã; N.^a Sr.^a da Conceição; S. Dinis e S. Pedro.



Figura n.º 3 – Freguesias do concelho de Vila Real

A escola foi considerada Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) em 2009 (Projeto de intervenção, Agrupamento de Escolas Diogo Cão, 2009), devido à grande disseminação de proveniência dos alunos, a par dos níveis de insucesso escolar, de absentismo e de indisciplina.

A sede do agrupamento, local onde decorreu o estágio, apresenta alguns problemas, dados os seus 42 anos de existência. Construída para albergar 650 alunos do 2.º ciclo, regista, atualmente, 713 alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Segundo o Projeto de Intervenção do Agrupamento, a escola é constituída por um bloco central onde se localizam os Serviços de Administração Escolar e o ginásio; quatro blocos com salas de aula onde também funciona um laboratório de Matemática apetrechado com 25 computadores e 1 videoprojetor, inserido no projeto “O combate ao insucesso à Matemática”; um laboratório de Física e Química; um bloco de salas de Educação Musical e um bloco pré-fabricado, onde funciona a biblioteca. Para além destes blocos, existe um outro pré-fabricado, em recuperação, destinado à carpintaria. A EB 2,3 utiliza um Pavilhão

Gimnodesportivo para a prática de modalidades desportivas de ambiente coberto, cujas instalações foram cedidas pelo Instituto Nacional do Desporto, com o aval do Ministério da Educação.

A área circundante é vasta e inclui zonas arborizadas, um campo de jogos, espaços de recreio e trajetos de circulação cobertos. Todos os acessos possuem rampas para indivíduos com mobilidade reduzida, pois existe a preocupação com a inclusão no espaço escolar.

Segundo o texto de apresentação do Agrupamento à equipa de avaliação externa, no ano letivo 2011/2012, a consecução de projetos é bem evidente assim como o recurso a diversas parcerias, nomeadamente: UTAD, Parque Natural do Alvão, Centro de Saúde, IEFP, Autarquia, entre outros. Pela dinâmica e importância que assumem no Agrupamento, destacam-se os seguintes projetos de intervenção socioeducativos: Comenius, Rádio e Tv na Escola, Bios-Douro, PES (Projeto SISO, cheque dentista, PRESSE, Passe e outros), Prevenção Rodoviária, Plano Nacional de Leitura, Plano da Matemática, Parlamento dos Jovens, Oficina de Matemática, Curso Livre e Inglês aberto à comunidade, Clube de Inglês, Tecnópolis, Conhecer o Alvão, Artes e Fios, Expressões, Desporto Adaptado, Laboratórios Abertos, Projetos de interrupção das atividades letivas (Natal, Páscoa e Escola de verão), Clube de Meteorologia, Projeto Museu Douro, Clube de Solidariedade, Clube de Guitarras e Mostra de Atividades do Agrupamento.

Segundo as informações recolhidas no Projeto “Excelência (+) Cidadania (+)” do Agrupamento de Escolas Diogo Cão (2009), a pretensão do Agrupamento é a de melhorar a qualidade educativa, quer do ensino, quer o envolvimento de toda a comunidade educativa na vida escolar: Por isso, um dos vetores do projeto prende-se com a finalidade de “minimizar os condicionalismos resultantes da dispersão dos estabelecimentos de ensino e isolamento das escolas de ligar único, e melhorar os serviços de apoio educativo especializado” (p. 6). Dada a insuficiência de espaços para desenvolvimento de projetos e dinamização de clubes e ações que promovam hábitos saudáveis nos alunos, foi desenvolvido o segundo vetor do projeto: “reestruturação de espaços escolares existentes no AE Diogo Cão” (p. 11). A participação e integração no meio escolar de uma heterogeneidade de alunos, quer ao nível das necessidades educativas especiais, quer no que se refere a diferentes nacionalidades originou o terceiro vetor estruturante do Projeto

Excelência (+) Cidadania (+), “promoção de uma cidadania responsável e participada” (p. 14).

O agrupamento pretende uma melhoria no sucesso educativo por parte dos alunos nos diferentes níveis de ensino, pelo que o quarto vetor está relacionado com “a melhoria da qualidade das aprendizagens e diminuição dos níveis de insucesso, melhorando os níveis da avaliação externa” (p. 26). O quinto vetor pretende uma maior participação das famílias na vida da escola e um desenvolvimento das competências parentais: “o envolvimento das famílias e da comunidade em geral.” (p. 30).

A organização do Agrupamento é composta por vários elementos:

- A Direção: diretor, subdiretor e adjuntos da direção.
- O Conselho Geral: pessoal docente; pessoal não docente; pais e encarregados de educação; representante dos alunos; membros da autarquia; representantes da ADCDC, da PNA e da UTAD e diretor.
- O Conselho Pedagógico: presidente, coordenadores dos diferentes ciclos e coordenadores dos diferentes departamentos (1.º ciclo; Ciências Sociais; Expressões; Línguas; Pré-escolar e Matemáticas e Ciências Experimentais); coordenadores dos diferentes grupos, da biblioteca escolar, do Plano Anual de Atividades/ Clubes e dos Projetos; das Ofertas Formativas e representante dos pais e encarregados de educação.
- O Conselho Administrativo: presidente, vice-presidente e secretária.
- Coordenadores de Estabelecimentos:
- Departamentos: coordenadores dos diferentes departamentos (1.º ciclo; Ciências Sociais; Expressões; Línguas; Pré-escolar e Matemáticas e Ciências Experimentais).
- Direção da Associação de Estudantes: mesa da Assembleia geral (alunos); Direção (alunos); Conselho Fiscal (alunos); Membros suplentes (alunos).

No que concerne ao corpo docente, este é estável. Segundo o Diretor do Agrupamento, é composto por 287 docentes, distribuídos pelos diferentes níveis e grupos de ensino. O pessoal não docente fica aquém do número necessário, sendo evidente a falta de assistentes operacionais no espaço escolar. (Projeto de Intervenção, 2009).

5.3 - Caracterização dos alunos das turmas

Para que fosse possível selecionar metodologias e estratégias de trabalho adequadas a cada turma que nos foi atribuída, foi necessário tomar conhecimento de um conjunto de dados relevantes que as caracteriza. Dados esses que foram recolhidos através de várias reuniões com o professor cooperante, participando nas reuniões de conselho de turma e, por último, através dos dados facultados pelos diretores das respetivas turmas. De salientar que o facto de termos observado um número significativo de aulas lecionadas pelo professor cooperante, antes de nos responsabilizarmos pela lecionação de aulas, permitiu-nos, também, aprofundar o conhecimento dos alunos.

De acordo com a informação reunida, apresentamos a caracterização das turmas onde lecionámos, nomeadamente, as turmas X, Y e Z na Escola EB 2,3 Diogo Cão, na cidade de Vila Real. As turmas pertencem ao 3º ciclo do Ensino Básico, sendo que as turmas X e Y são do 7.º ano e a turma Z do 8.º ano.

5.3.1 - Turma X

A turma X é constituída por 19 alunos. Até ao final do estágio pedagógico nenhum aluno foi transferido de escola nem mudou ou foi inserido na turma. Todos os alunos desta turma são de nacionalidade portuguesa e a maior parte (11 alunos) são oriundos da freguesia de Vila Marim. Da freguesia de Borbela e Lamas de Olo e da freguesia da Nossa Senhora da Conceição vêm 6 alunos, 3 de cada freguesia, respetivamente. Apenas 1 aluno vem da Parada de Cunhos e outro de São Dinis. Dos 19 alunos que compõem a turma, 4 são alunos com necessidades educativas especiais, isto é, estão ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro².

² Este Decreto-Lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida.

A distribuição por sexo na turma é de 9 alunos do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Relativamente às idades, estão compreendidas entre os 12 e os 15 anos, sendo a faixa etária dos 12 anos dominante com 48% dos alunos; 26% tem 13 anos; 21% tem 14 anos e 5% tem 15 anos, conforme podemos observar no gráfico n.º 1, relativo à idade dos alunos na turma X.

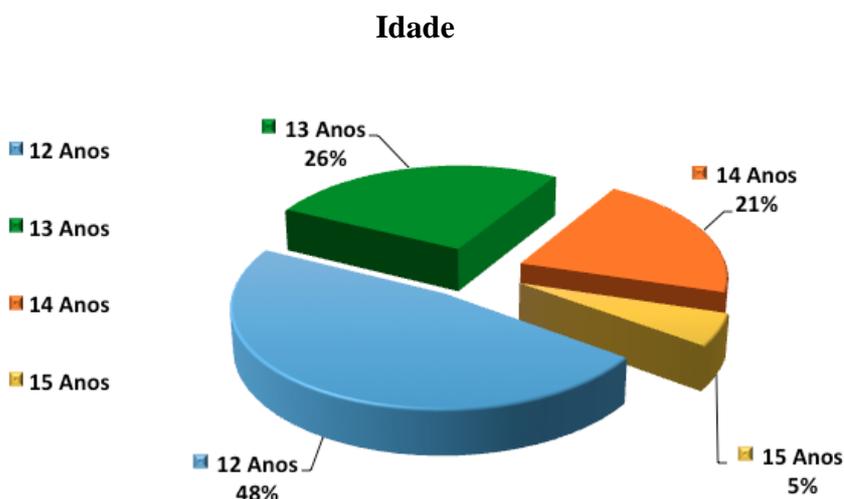


Gráfico n.º 1 - Distribuição dos alunos por idade

O meio de transporte mais usado pelos alunos na deslocação para a Escola é o autocarro, no qual aproximadamente 70% utiliza. Com 20% seguem-se os alunos que são conduzidos à Escola de carro pelos pais ou outro membro da família. Existe uma pequena percentagem de alunos (5%) que não usa nenhum meio de transporte, deslocando-se a pé até à Escola e os restantes 5% afirmam que tanto se deslocam de carro particular como de autocarro.

No que diz respeito a problemas de saúde, existem 4 alunos que os afirmam ter. Problemas de visão atingem 3 alunos e apenas 1 aluno apresenta problemas respiratórios, nomeadamente asma.

Ocupação dos tempos Livres

No que concerne à ocupação dos tempos livres, podemos verificar no gráfico n.º 2, que os alunos ocupam a sua maior parte no computador e a estudar, 26% afirma que ocupa os seu tempo livre em frente computador e 24% no estudo, perfazendo uma média de 50%;

21% diz passar os seus tempos livres a ver TV, enquanto 19% refere praticar desporto; 5% indica ouvir música e outros 5% passa o tempo livre no cinema.

De realçar que nenhum aluno ocupa o seu tempo livre com a leitura, o que vem comprovar a falta de hábitos de leitura que se verifica na turma.

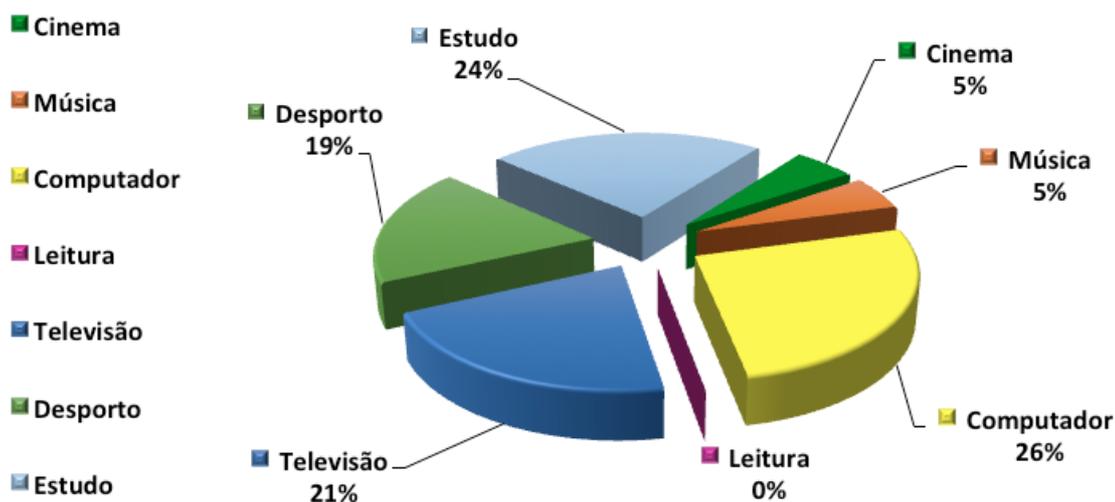


Gráfico n.º 2 - Ocupação dos tempos livres

Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, podemos constatar no gráfico n.º 3, que existem quatro alunos da turma ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. Destes, dois frequentam as aulas beneficiando de adequações no processo de avaliação, medida que consta no respetivo Plano Educativo Individual (PEI). Os outros dois alunos estão diagnosticados como tendo condicionalismos ao nível das funções mentais, com a aplicação das seguintes medidas educativas: a) Apoio Pedagógico Personalizado e e) Currículo Específico Individual (CEI), pelo que só frequentam as aulas de TIC para socializarem com os colegas e professores (decisão tomada em conselho de turma).

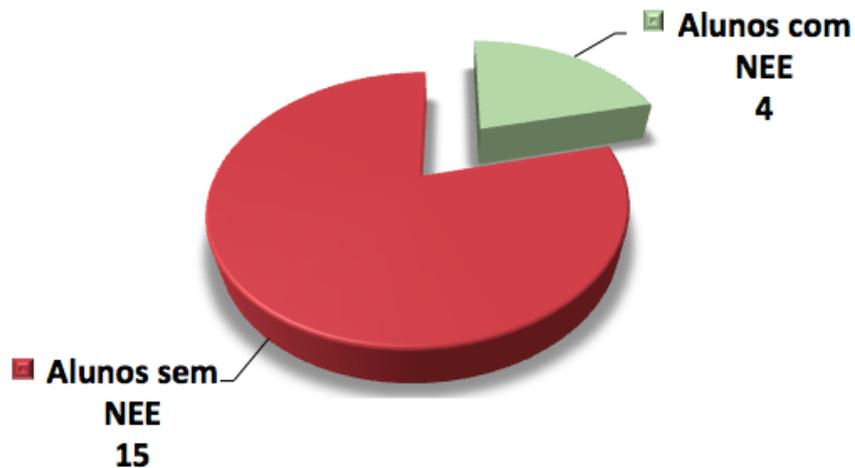


Gráfico n.º 3 - Alunos com NEE na turma

Retenções

A turma apresenta 69% de alunos sem qualquer retenção; 26% de alunos com retenções no 1.º ciclo e 5% de alunos com retenção no 2.º ciclo do ensino básico. De referir que se trata de um número elevado, tendo em conta que representa quase um terço do número total de alunos da turma. (gráfico n.º 4).

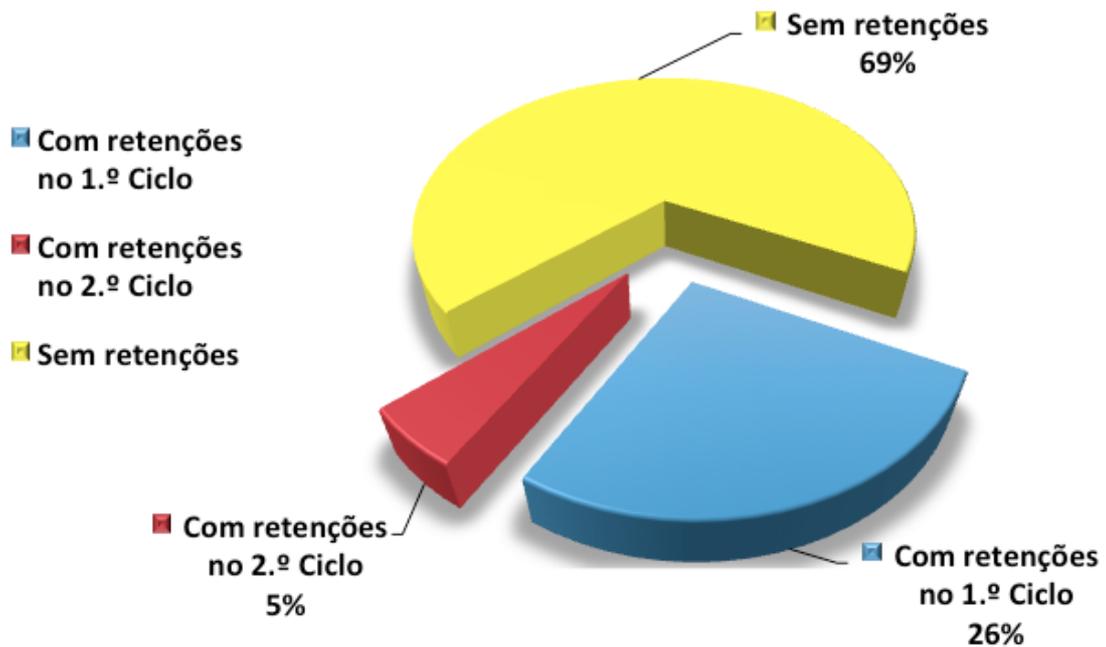


Gráfico n.º 4 - Retenções por ciclo

Agregado familiar

Ao observarmos a tabela n.º 1 verificamos que o número de alunos cujo agregado familiar é composto por 3 ou 4 pessoas é dominante. Havendo apenas 1 aluno em que o agregado familiar é composto por 2 pessoas e outro que é composto por 5.

De realçar que existe 1 aluno que vive com outros familiares ou famílias de acolhimento.

Dimensão do agregado familiar						
	2 Pessoas	3 Pessoas	4 Pessoas	5 Pessoas	6 Pessoas	7 Pessoas
Frequência	1	10	7	1	0	0
Percentagem	5%	53%	37%	5%	0%	0%

Tabela n.º 1 - Dimensão do agregado familiar (Turma X)

Habilitações literárias/profissões dos pais

Em relação às habilitações literárias dos pais e a profissão que desempenham, depois de analisarmos a quadro n.º 1, verificamos que uma grande parte dos alunos refere que o pai desempenha “Outra” profissão. Um número significativo de alunos refere que o pai trabalha como trolha. Os restantes dividem-se uniformemente pelas profissões de motoristas, comerciante, segurança, eletricitas e engenheiro. Sendo este último o único que possui habilitações a nível do ensino superior, os restantes têm na maior parte o 2.º e 3.º Ciclo, existindo apenas um pai que só possui o 1.º ciclo. De realçar o facto de apenas 2 destes pais estarem no desemprego.

Na sua maioria, as mães destes alunos desempenham o papel de doméstica, existindo apenas uma que trabalha como enfermeira. Quatro alunos dizem não saber qual a ocupação profissional da mãe. De referir que duas completaram o ensino superior e duas o secundário, as restantes encontram-se a nível de habilitações entre o 1.º e o 3.º ciclo. Não

existem mães desempregadas, afirmando na maior parte que estão efetivas. Quem possui um curso superior encontra-se na situação profissional de contratada. Na última linha da tabela, não se registaram os dados pois o aluno só tem pai.

Pai		Mãe	
Habilitações	Profissão	Habilitações	Profissão
Secundário	Outra (e)	3º Ciclo	Doméstica (NS)
3º Ciclo	Comerciante	3º Ciclo	Doméstica (e)
1º Ciclo	Trolha (e)	(NS)	(NS)
3º Ciclo	Trolha (e)	3º Ciclo	Doméstica (e)
3º Ciclo	Outra (e)	2º Ciclo	Doméstica (e)
3º Ciclo	Outra (e)	1º Ciclo	Doméstica (e)
NS/NR	Trolha (NS)	(NS)	Doméstica (e)
2º Ciclo	Trolha (c)	2º Ciclo	Doméstica (e)
Secundário	Outra (c)	Ensino Superior	Enfermeira (c)
NS/NR	Outra (NS)	Secundário	Outra (NS)
NS/NR	Trolha (NS)	NS/NR	Doméstica (NS)
2º Ciclo	Trolha (e)	Secundário	Doméstica (e)
3º Ciclo	Motorista (e)	3º Ciclo	Doméstica (e)
Ensino Superior	Engenheiro (e)	Ensino Superior	Outra (c)
3º Ciclo	Segurança (c)	2º Ciclo	Doméstica (e)
2º Ciclo	(NS)	(NS)	Outra (NS)
NS/NR	Eletricista (NS)	(NS)	Doméstica (e)
2º Ciclo	Motorista (d)	1º Ciclo	Outra (e)
2º Ciclo	Outra (d)		

(NS) – Não sabe (d) - Desempregado (e) - Efetivo (c) - Contratado

Quadro n.º 1 - Habilitações literárias e profissão dos pais (Turma X)

Disciplinas preferidas/Disciplinas com mais dificuldades

No que se refere às disciplinas preferidas e às que sentem mais dificuldade, como mostra o gráfico n.º 5, os alunos apontam a educação física (EF) e educação visual (EV) como as suas preferidas. As disciplinas de Matemática (MAT) e inglês (ING) reúnem maior consenso quanto às disciplinas onde sentem maiores dificuldades.

De realçar que a disciplina de TIC não foi colocada como opção devido ao facto dos alunos estarem, pela primeira vez, em contacto com a mesma. No entanto, quando questionados em ambiente de sala de aula, 80% dos alunos afirmaram que TIC era a disciplina preferida deles, ficando o resto da percentagem ocupada pela disciplina de Educação física.

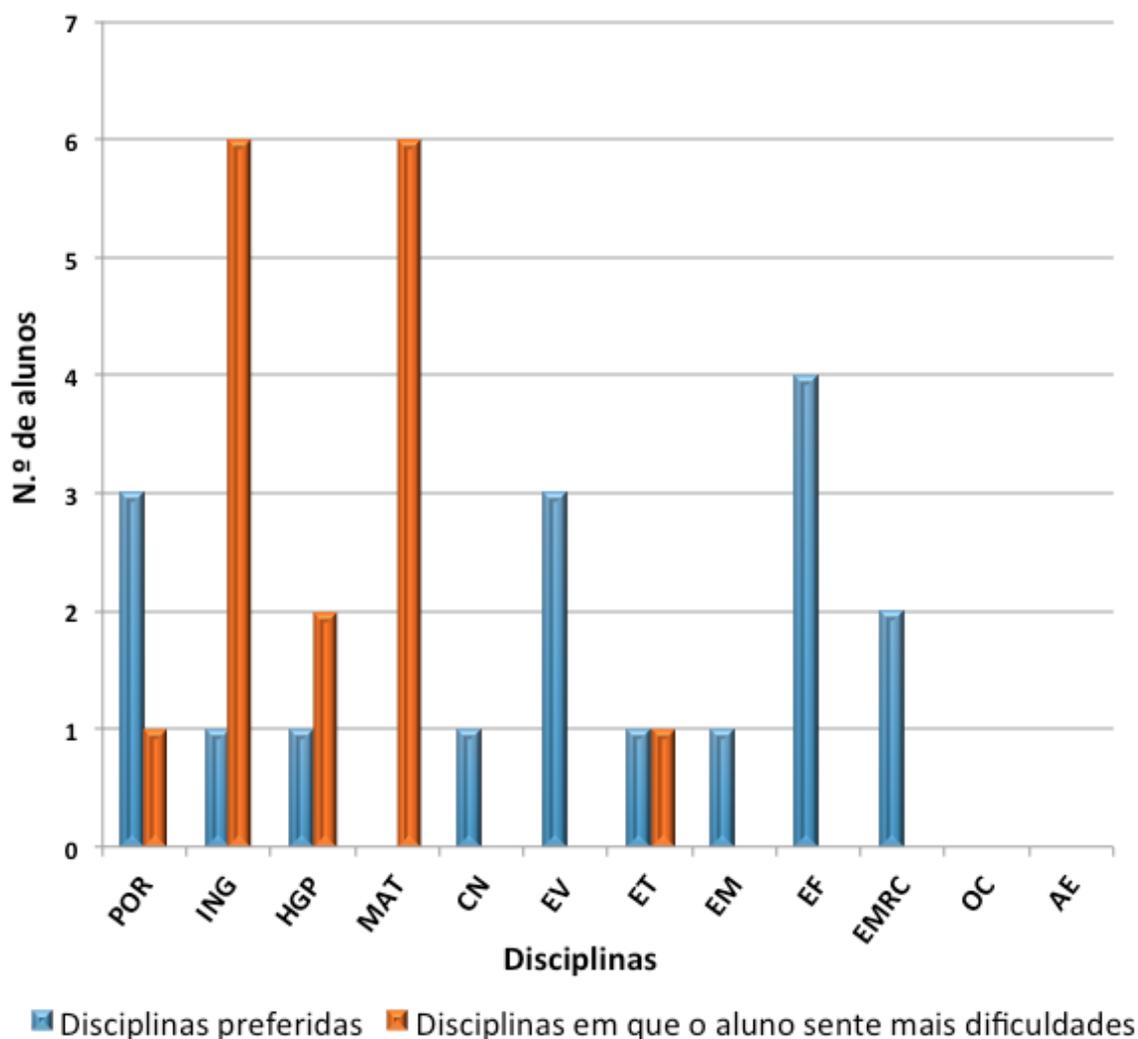


Gráfico n.º 5 - Disciplinas preferidas/Disciplinas com mais dificuldades

Local de estudo

Em relação ao local de estudo dos alunos, podemos ver no gráfico n.º 6, que a maior parte estuda no quarto, ocupando assim 35% do gráfico. O escritório e a cozinha também são opções com um peso de 29% e 24% respetivamente.

O local com a menor percentagem é a sala, onde apenas 12% dos alunos refere ser o local de estudo.

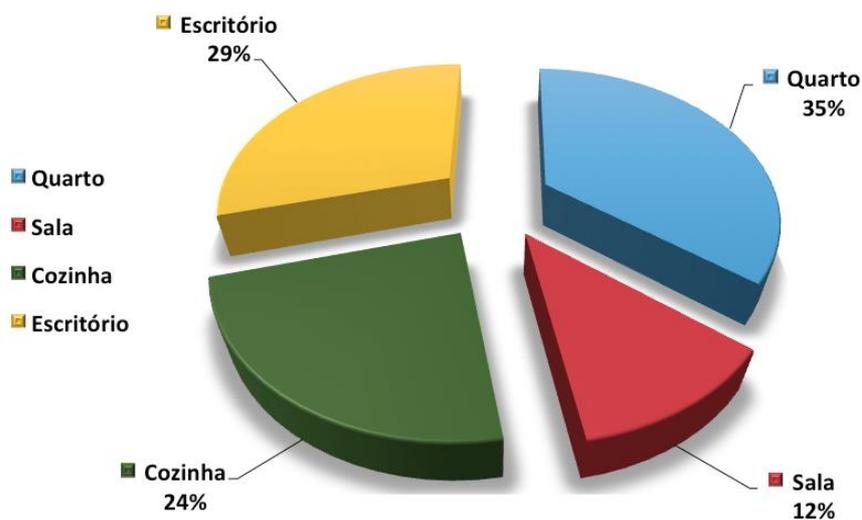


Gráfico n.º 6 - Local de estudo

Acompanhamento no estudo

Relativamente ao acompanhamento no estudo, ao observarmos o gráfico n.º 7, verificamos que na maior parte das vezes os alunos estudam sozinhos. A percentagem de alunos que tem a supervisão da mãe, durante o estudo, é de 29%. Em contrapartida, o estudo com o pai desce para menos de metade em relação à mãe, (12%). Com outros 12% do número total da turma, temos alunos que beneficiam do acompanhamento no estudo com um explicador. Os restantes 6% dos alunos referem que estudam com o irmão ou com a irmã.

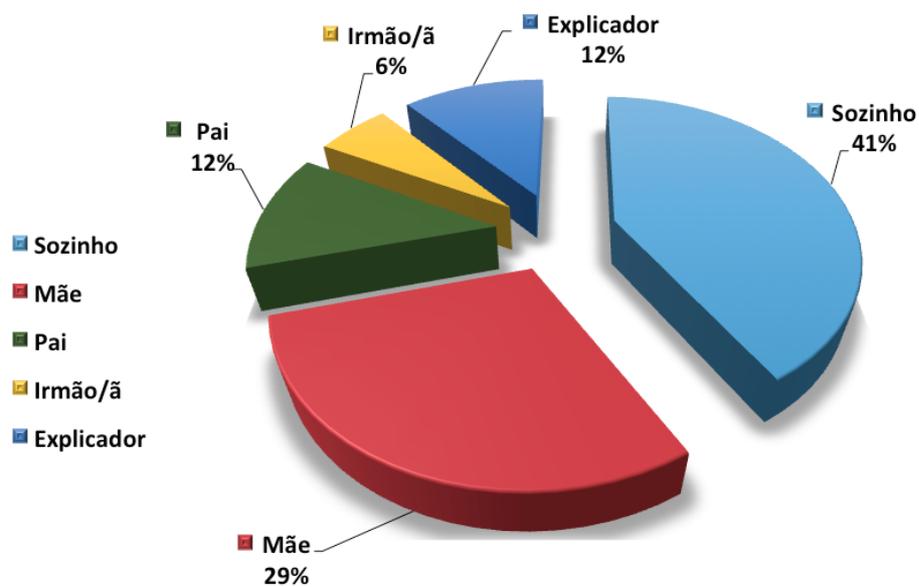


Gráfico n.º 7 - Acompanhamento no estudo

Estratégias de ensino

A estratégia de ensino preferida pelos alunos é o trabalho de grupo, sendo a escolha de 76% dos alunos. As aulas com recursos a materiais audiovisuais representam a preferência de 9% dos alunos. As aulas expositivas, de trabalho em pares ou outro tipo de aulas representam, cada uma, 5% das preferências dos discentes. (gráfico n.º 8).

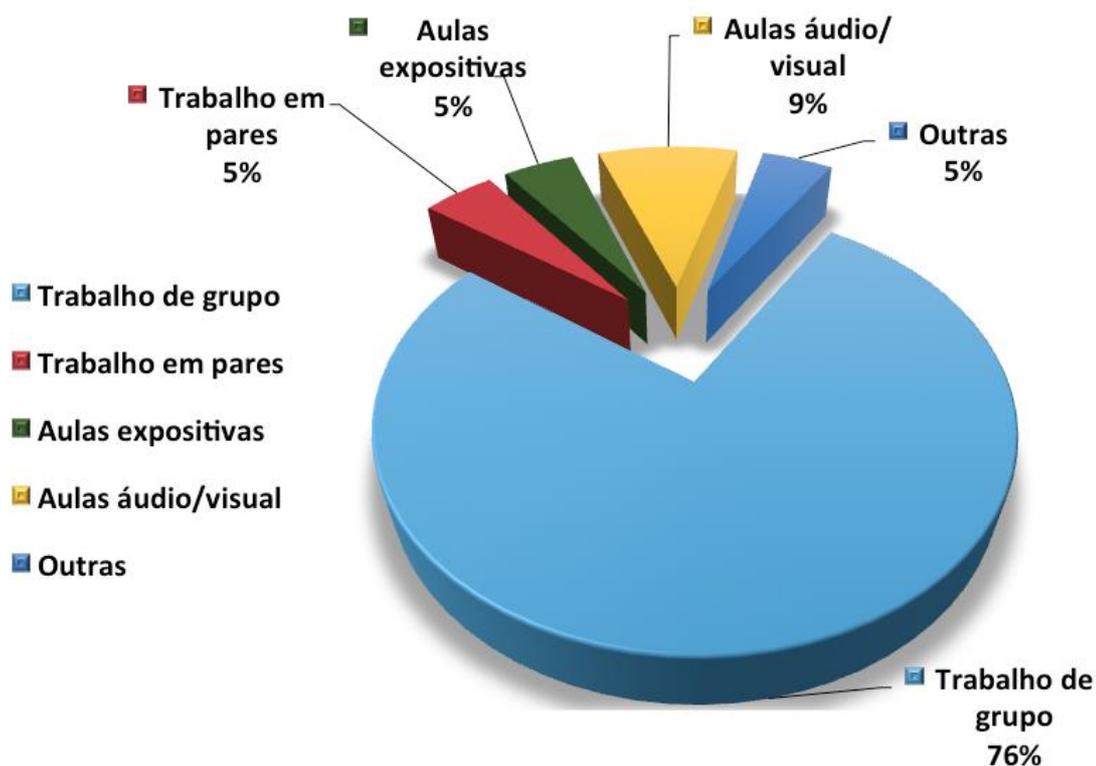


Gráfico n.º 8 - Estratégias de ensino preferidas

Habilitações pretendidas

Em relação ao nível de ensino que estes alunos gostariam de alcançar, dos 19 alunos da turma, 72% ambiciona obter formação superior; 22% refere que apenas quer concluir o 12.º ano e somente 6% pretende concluir o 9.º ano de escolaridade.

De referir que este pequeno grupo desconhece o facto de o 12.º ano representar a escolaridade obrigatória (ou 18 anos de idade) na legislação em vigor.

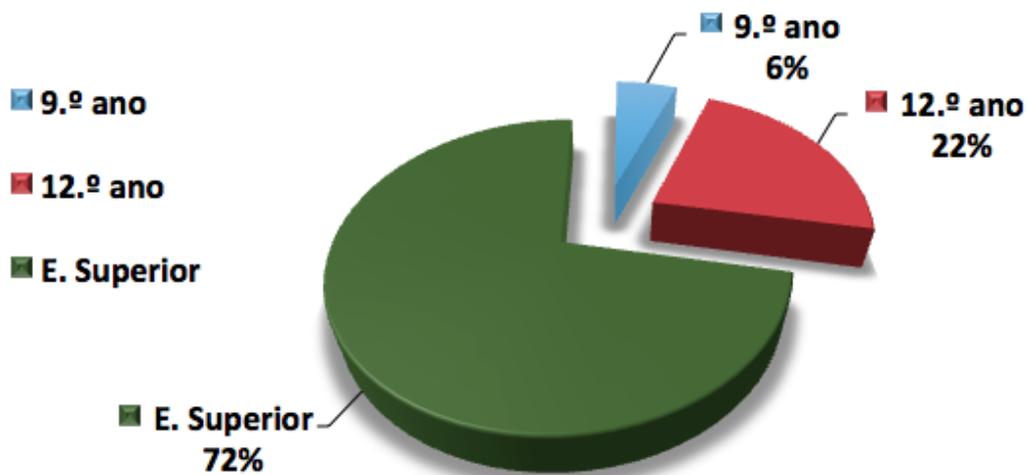


Gráfico n.º 9 - Nível de ensino pretendido

Profissão desejada

As profissões mais desejadas entre os alunos são futebolista (21%) e veterinário (21%). Um grupo mais pequeno (16%) ambiciona ser engenheiro; 11% sonha ser ator ou atriz e 10% pretende ser arquiteto. De referir que 21% escolheu a opção “outra”, pelo que assumimos essa resposta como uma indecisão em relação ao futuro por parte destes alunos. (gráfico n.º 10).

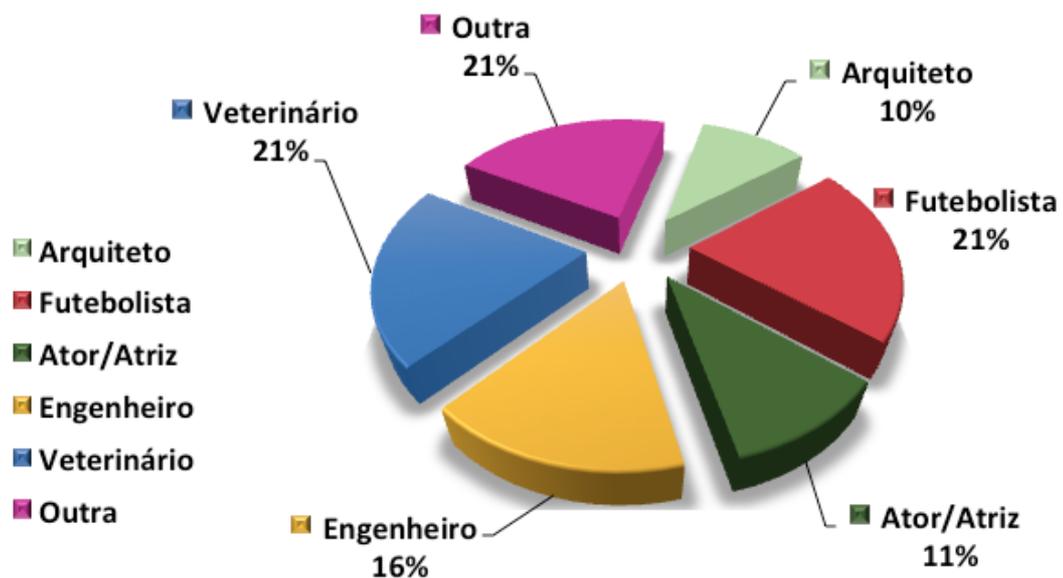


Gráfico n.º 10 - Profissão desejada

Em relação aos problemas diagnosticados dos alunos, aponta-se um perfil diagnóstico, indicando os seguintes problemas:

- Falta de hábitos de estudo e métodos de trabalho;
- Carência em pré-requisitos para conteúdos base;
- Presença de um ou mais alunos com NEE;
- Turma pouco motivada para as atividades letivas;
- Os alunos revelam interesses divergentes da aula.

Face aos problemas diagnosticados, foram delineadas estratégias consideradas como mais adequadas nesse contexto, as quais constam no Projeto de Turma. Nomeadamente:

- Apoio individualizado na sala de aula quando possível;
- Implementar medidas de adequação no currículo e avaliação;
- Fomentar atividades que requeiram trabalho de equipa/grupo;
- Implicar os alunos na definição de estratégias para a aula;
- Descobrir, explorar e direcionar os focos de interesses dos alunos;
- Reforçar o controlo dos trabalhos para casa (T.P.C.) pelos E.E.

Com o objetivo de tornar mais eficiente e eficaz o processo de ensino / aprendizagem foram tomados os seguintes critérios de atuação na sala de aula, que constam no Projeto de Turma e que apresentamos a seguir:

- Responsabilização dos alunos pelos seus atos;
- Envolvimento do Encarregado de Educação no processo de ensino aprendizagem do seu educado;
- Promover a participação regrada dos alunos, fomentando o respeito pelos outros;
- Acompanhar os trabalhos dos alunos, assegurando a sua boa organização;
- Não facilitar no material indispensável às aulas, incluindo a caderneta;
- Exigir assiduidade e pontualidade;
- Reforço positivo e mais individualizado aos alunos com mais dificuldades;
- Desenvolver a capacidade de ouvir/respeitar a opinião dos outros;
- Melhorar as atitudes ao nível da responsabilidade, solidariedade e respeito;
- Desenvolver a autonomia;

- Incentivar e valorizar métodos e hábitos de trabalho;
- Registrar na ficha de registo de ocorrências qualquer facto ou atitude digno de referência;
- Usar a caderneta como forma privilegiada de contacto com os Encarregados de Educação;

5.3.2 - Turma Y

O número de alunos da turma Y é 20, mantendo-se até ao final do estágio, isto é, não houve alunos transferidos ou inseridos na turma. Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa. Naturais de Vila Real, distribuem-se pelas freguesias de Adoufe, de onde vêm 2 alunos; Campeã conta apenas com 1; da Nossa Senhora da Conceição, Parada de Cunhos e Vila Marim vêm 6 alunos, 2 de cada freguesia respetivamente; São Pedro conta com 3 e São Dinis com 7 alunos. Dos 20 alunos que compõem a turma, 2 apresentam necessidades educativas especiais.

A distribuição do género na turma é de 9 alunos do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Relativamente às idades, estão compreendidas entre os 12 e os 15 anos, tendo a faixa etária dos 12 anos 8 dos alunos; 7 têm 13 anos; 4 têm 14 anos e apenas um aluno com 15 anos, conforme podemos observar no gráfico n.º 11, relativo à idade dos alunos na turma Y.

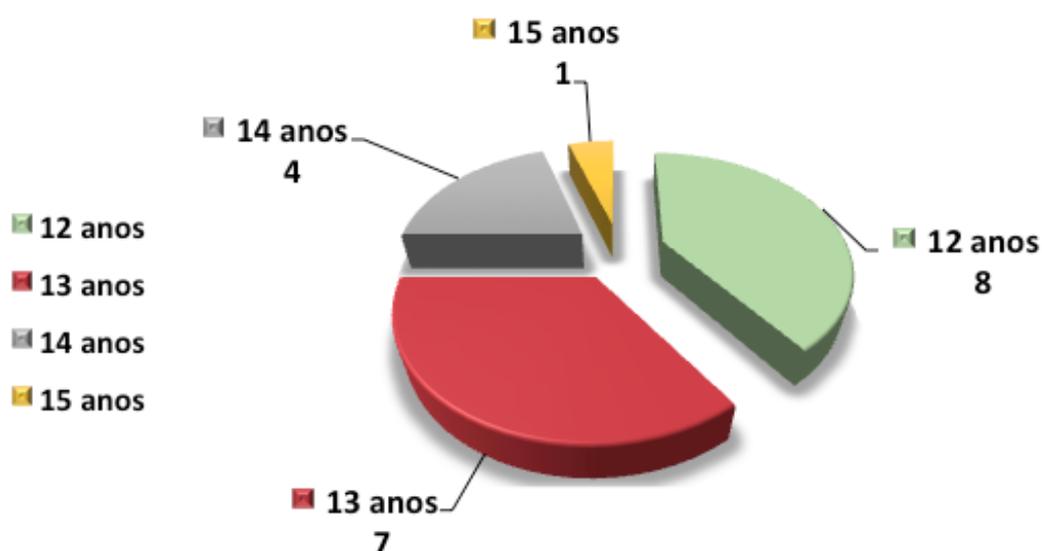


Gráfico n.º 11 - Distribuição dos alunos por idade

Meio de transporte utilizado

O meio de transporte mais usado pelos alunos na deslocação para a Escola é o autocarro, para 14 alunos. Os que se deslocam de carro, levados pelos pais ou familiares, são apenas 3 alunos, havendo 4 que vão para a Escola a pé.

No que diz respeito a problemas de saúde, apenas 1 aluno apresenta problemas de visão.

Ocupação dos tempos Livres

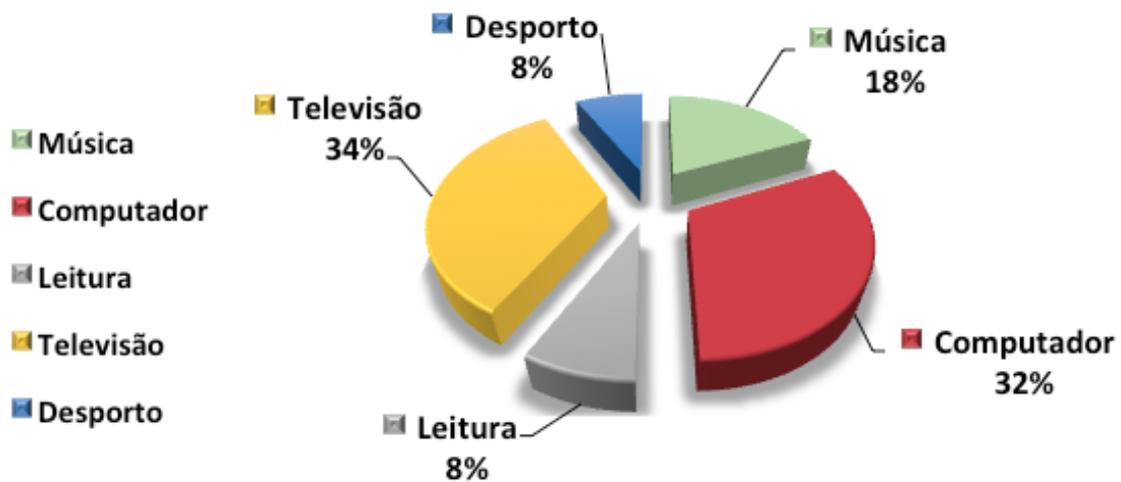


Gráfico n.º 12 - Ocupação dos tempos livres

Como podemos verificar no gráfico n.º 12, os alunos ocupam a maior parte dos tempos livres no computador (32%) e a ver televisão (34%). Seguidamente, 18% dos alunos que preferem ouvir música como passatempo. Os 16% restantes divide-se em 2 grupos de 8% cada, nos quais se encontram as atividades de desporto e leitura. De realçar que nenhum aluno ocupa o seu tempo livre a estudar.

Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Nesta turma constam 2 alunos com necessidades educativas especiais, que beneficiam de adequações no processo de avaliação, medida que consta no Plano Educativo Individual (PEI) dos alunos.

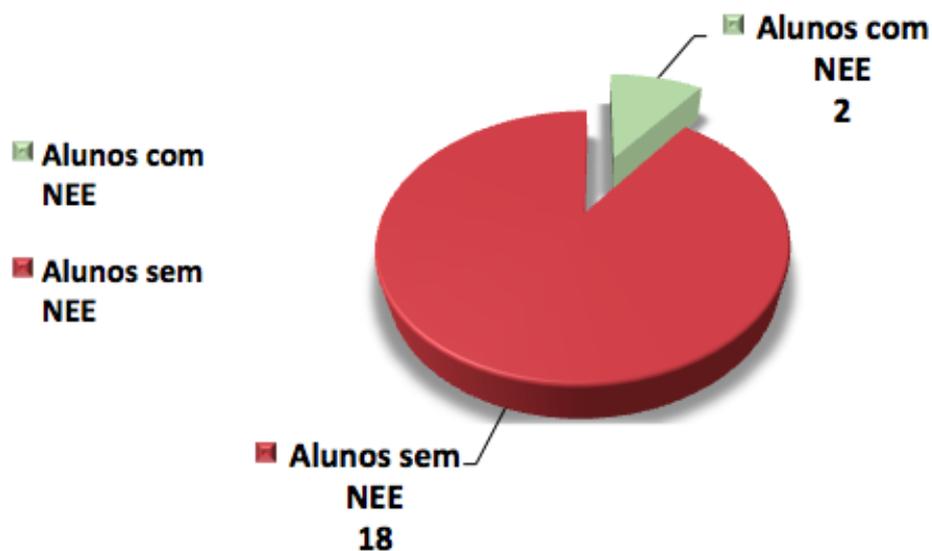


Gráfico n.º 13 - Alunos com necessidades educativas especiais

Retenções

No que respeita a retenções, nesta turma verifica-se 4% de retenções no 1.º ciclo e 9% no 2.º ciclo. Havendo 87% alunos sem retenções no percurso escolar.

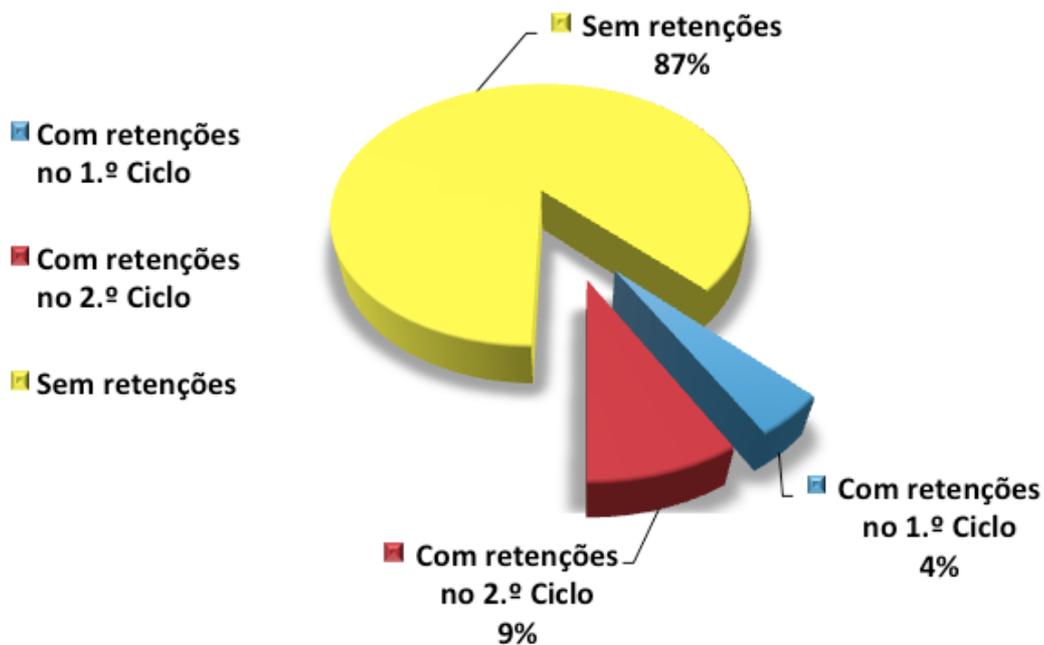


Gráfico n.º 14 - Retenções dos alunos por ciclo

Agregado familiar

Ao observarmos a tabela n.º 2 verificamos que o número de alunos cujo agregado familiar é composto 2 pessoas abrange 7 famílias, atingindo 35% da turma. Com um agregado familiar composto por 4 pessoas temos 5 famílias (20%), com 15% temos as famílias em que o agregado é de 3 e 5 pessoas. Nesta turma, existem dois alunos em que o agregado familiar tem 6 elementos (10%) e outro 7 elementos ocupando 5%.

Dimensão do agregado familiar						
	2 Pessoas	3 Pessoas	4 Pessoas	5 Pessoas	6 Pessoas	7 Pessoas
Frequência	7	3	4	3	2	1
Percentagem	35%	15%	20%	15%	10%	5%

Tabela n.º 2 - Dimensão do agregado familiar (Turma Y)

Habilitações literárias/profissões dos pais

No quadro n.º 2, temos a habilitação e profissão dos pais dos alunos. De realçar que nos pais, apenas um se apresenta com formação superior, no entanto, trabalha como comerciante. Das mães, duas concluíram o ensino superior e são professoras. Existe um elevado número de mães desempregadas, que, atualmente, se apresentam como domésticas.

Pai		Mãe	
Habilitações	Profissão	Habilitações	Profissão
Secundário	Outra (c)	Ensino superior	Professor (e)
1.º ciclo	Agricultor (e)	1.º ciclo	Doméstica (d)
2.º ciclo	Outra (c)	2.º ciclo	Doméstica (d)

NS	Outra (e)	NS	Outra (c)
2.º ciclo	Trolha (e)	1.º ciclo	Doméstica (d)
Secundário	NS (c)	3.º ciclo	NS
Secundário	NS (c)	NS	NS
NS	NS (c)	NS	NS
2.º ciclo	Outra (c)	2.º ciclo	Outra
Ensino superior	Comerciante (e)	Ensino superior	Professor (e)
NS	Outra (e)	NS	NS
1.º ciclo	Segurança (c)	3.º ciclo	Doméstica (d)
NS	Outra (c)	NS	NS (d)
NS	Outra (c)	NS	NS (d)
1. ciclo	Trolha (c)	NS	NS (d)
1.º ciclo	Outra (e)	1.º ciclo	Outra (c)
3.º ciclo	Motorista (e)	3.º ciclo	Cabeleireiro (c)
3.º ciclo	Outra (c)	Secundário	Comerciante (c)
NS	Outra (c)	NS	
1.º Ciclo	NS (c)	1.ºCiclo	Outra (c)

(NS) – Não sabe	(d) - Desempregado	(e) - Efetivo	(c) - Contratado
-----------------	--------------------	---------------	------------------

Quadro n.º 2 - Habilitações literárias e profissão dos pais (Turma Y)

Disciplinas preferidas/Disciplinas com mais dificuldades

No que se refere à relação das disciplinas preferidas e àquelas onde se concentram as maiores dificuldades, como mostra o gráfico n.º 15, pode-se verificar que os alunos apontam as disciplinas de educação física (EF) e de Ciências Naturais (CN) como as preferidas, nas quais referem não existir quaisquer dificuldades. As disciplinas de português (POR) e de matemática (MAT) são, no entanto, as mais complicadas e por isso, onde sentem mais dificuldades. Todavia, aproximadamente metade dos alunos que dizem ter dificuldades à disciplina de matemática, também afirmam que é uma das preferidas. De

realçar mais uma vez, que a disciplina de tecnologias de informação e comunicação (TIC) não entrou nas opções devido a este ser o primeiro ano de contacto dos alunos com a disciplina. Quando questionados, 90% da turma afirmou que se fosse opção, escolheriam TIC como a preferida.

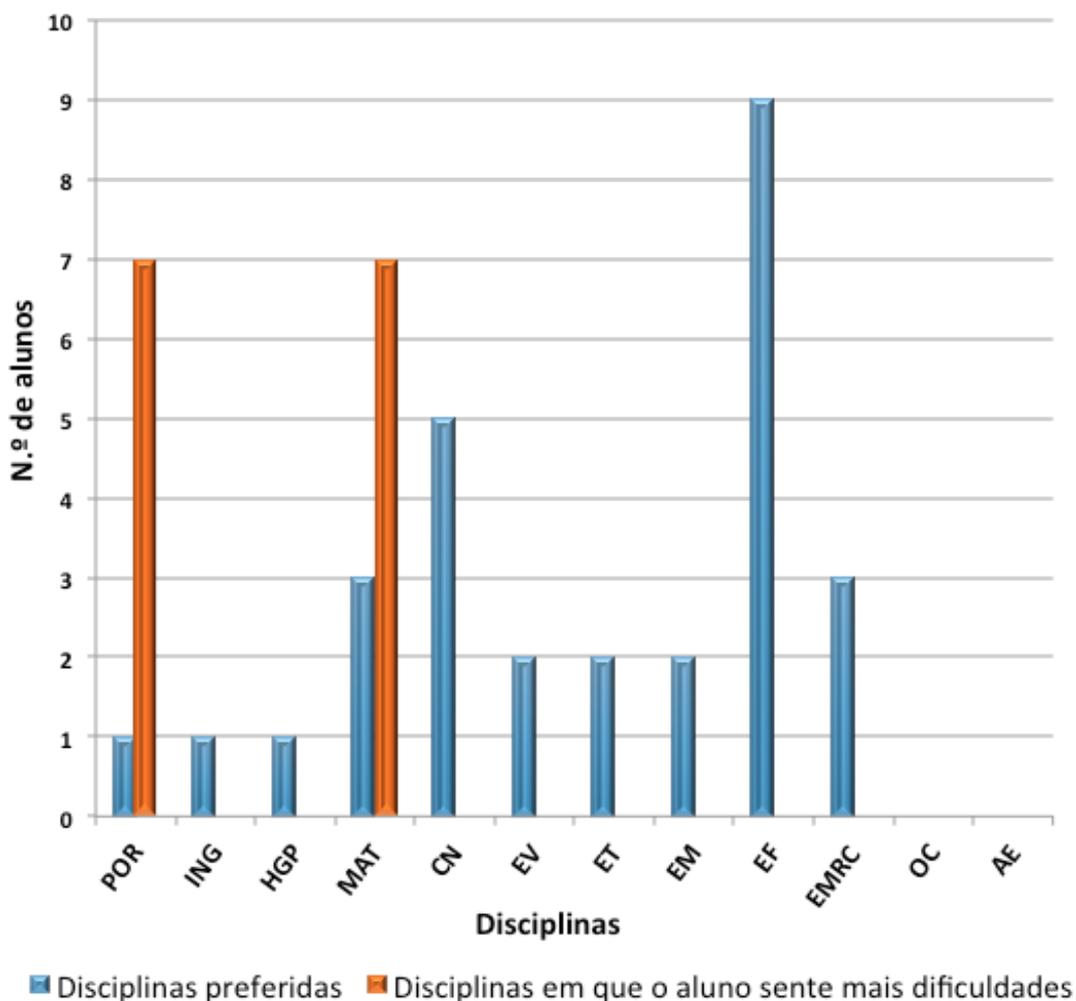


Gráfico n.º 15 - Disciplinas preferidas/Disciplinas com mais dificuldades

Local de estudo

Em relação ao local de estudo dos alunos podemos ver no gráfico n.º 16, que a maior parte divide-se entre o quarto e a sala, ocupando assim 37% respetivamente, totalizando 74% do gráfico. A cozinha também é opção de 21% dos alunos, ficando a biblioteca com apenas 5% dos discentes.

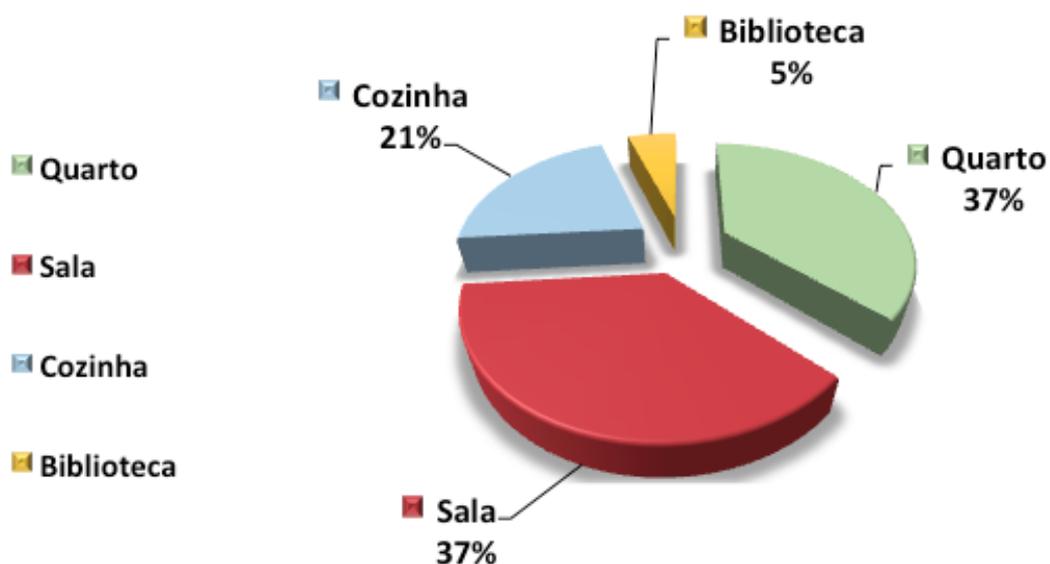


Gráfico n.º 16 - Local de estudo

Acompanhamento no estudo

O acompanhamento no estudo, ao observarmos o gráfico n.º 17, verificamos que 32% dos alunos estudam sozinhos. O pai ou a mãe acompanham o filho no estudo numa fatia do gráfico de 26% e 21% respetivamente. Os restantes alunos, não quiseram ser específicos, dizendo que não tinha apoio extra Escola e que estudavam com outra pessoa que não os pais. De referir que nesta turma, ninguém disse beneficiar de acompanhamento no estudo de um explicador.

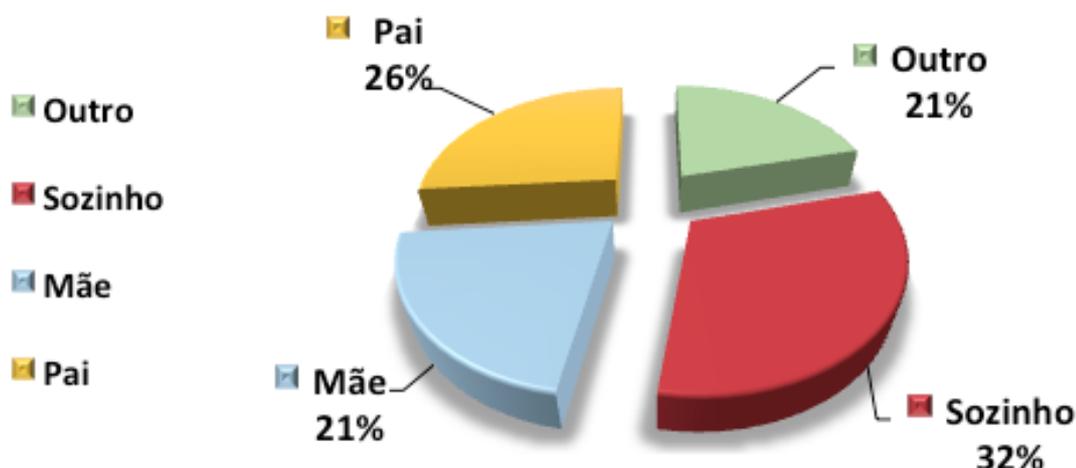


Gráfico n.º 17 - Acompanhamento no estudo

Estratégias de ensino

As estratégias de ensino preferidas pelos alunos dividem-se em cinco de uma forma quase equitativa. A estratégia preferida é aquela que usa recursos audiovisuais (39%), trabalho de pares (22%) e recursos interativos (22%). Com uma percentagem mais baixa temos as escolhas de trabalho de grupo e de pesquisa, como podemos confirmar pelo gráfico n.º 18.

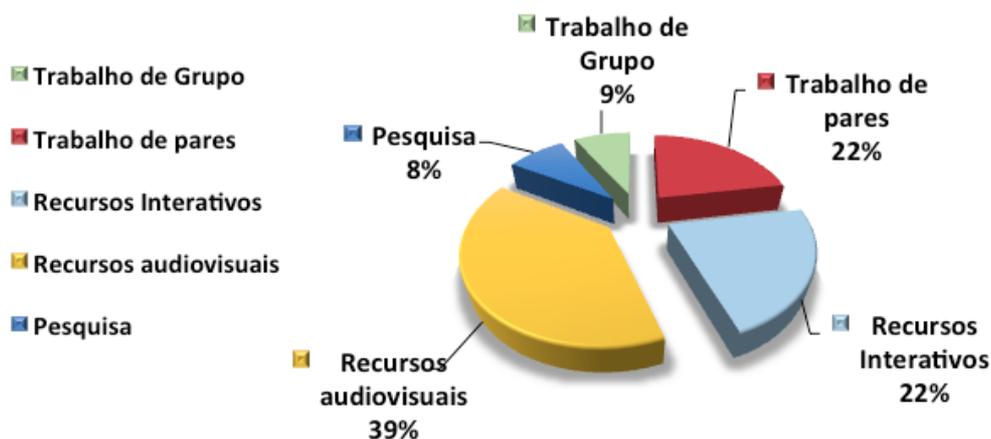


Gráfico n.º 18 - Estratégias de ensino preferidas

Habilitações pretendidas

No que se refere ao nível de ensino pretendido por estes alunos, o gráfico abaixo mostra que, 39% deseja licenciar-se e outros 39% desejam apenas acabar o 12.º ano. Os restantes 22% dizem que irão optar por um curso profissional.

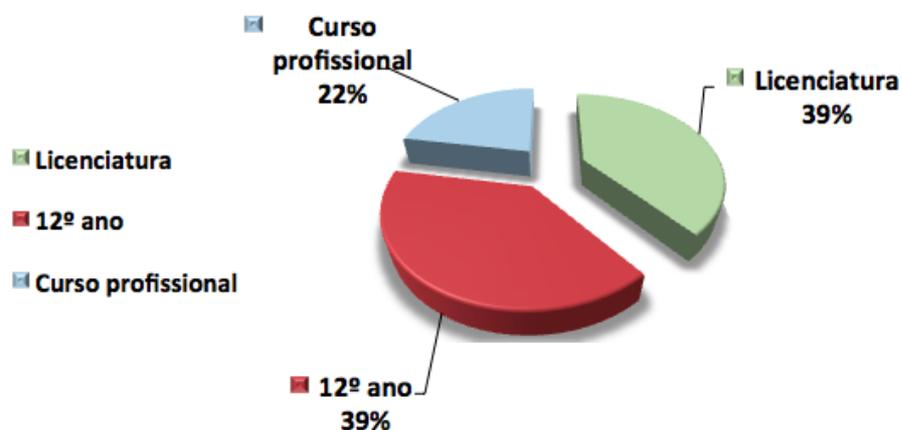


Gráfico n.º 19 - Nível de ensino pretendido

Profissão desejada

As profissões ambicionadas pelos alunos são distintas na maior parte dos casos. Podemos confirmar no gráfico n.º 20 que a maior percentagem de alunos deseja ser motorista (22%). Outros 22% ainda não sabem que atividade profissional gostariam de exercer. Logo a seguir, com 17% vêm os discentes que desejam ser agentes de segurança. Com 11% respetivamente, vêm os alunos que desejam ser veterinários e cabeleireiros. Em pequena percentagem, temos quem ambicione tornar-se um comerciante, professor ou enfermeiro.

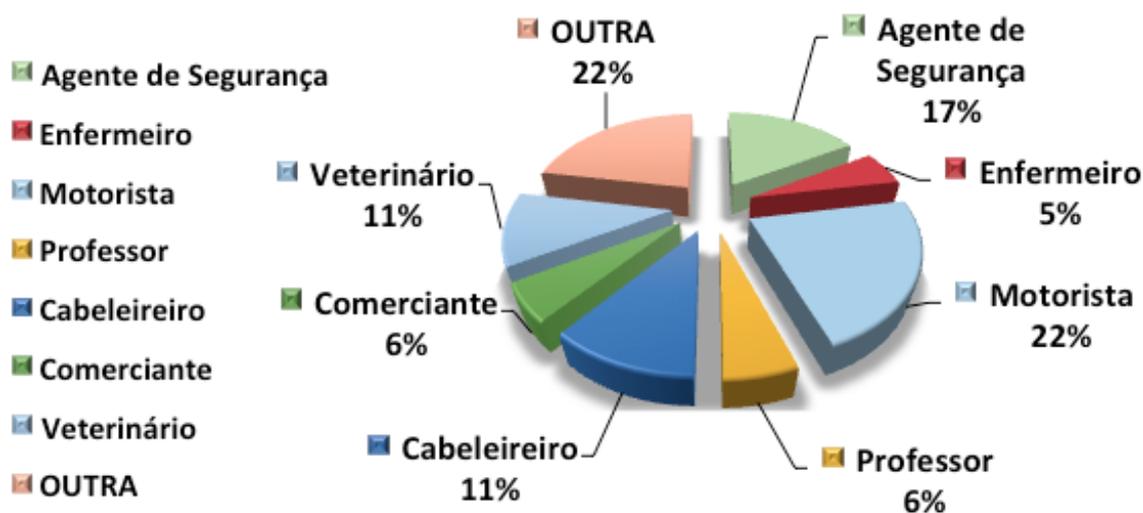


Gráfico n.º 20 - Profissão desejada

Em relação aos problemas diagnosticados nos alunos desta turma, aponta-se um perfil diagnóstico, indicando os seguintes problemas:

- Falta de hábitos de estudo e métodos de trabalho;
- Desrespeito pelas regras de funcionamento da sala de aula;
- Participação desordenada e/ou despropositada;
- Carência em pré-requisitos em conteúdos base;
- Presença de um ou mais alunos com NEE;
- Inclui 1 ou mais alunos problemáticos e/ou conflituosos;
- Turma pouco motivada para as atividades letivas;
- Os alunos revelam interesses divergentes da aula.

Face aos problemas diagnosticados, foram delineadas estratégias consideradas como mais adequadas nesse contexto, as quais constam no Projeto de Turma, nomeadamente:

- Apoio individualizado na sala de aula quando possível;
- Valorizar a participação ordenada e oportuna;
- Alterar a distribuição dos alunos na sala de aula, caso necessário;
- Implementar medidas de adequação no currículo e avaliação;
- Fomentar atividades que requeiram trabalho de equipa/grupo;
- Implicar os alunos na definição de estratégias para a aula;

- Descobrir, explorar e direcionar os focos de interesses dos alunos;

Com o objetivo de tornar mais eficiente e eficaz o processo de ensino / aprendizagem foram tomados os seguintes critérios de atuação na sala de aula, que constam no Projeto de Turma e que apresentamos a seguir:

- Exigência no respeito pelas regras básicas da sala de aula;
- Responsabilização dos alunos pelos seus atos;
- Envolvimento do Encarregado de Educação no processo de ensino aprendizagem do seu educado;
- Promover a participação regrada dos alunos, fomentando o respeito pelos outros;
- Acompanhar os trabalhos dos alunos, assegurando a sua boa organização;
- Não facilitar no material indispensável às aulas, incluindo a caderneta;
- Exigir assiduidade e pontualidade;
- Reforço positivo e mais individualizado aos alunos com mais dificuldades;
- Desenvolver a capacidade de ouvir/respeitar a opinião dos outros;
- Melhorar as atitudes ao nível da responsabilidade, solidariedade e respeito;
- Desenvolver a autonomia;
- Incentivar e valorizar métodos e hábitos de trabalho;
- Registar na ficha de registo de ocorrências qualquer facto ou atitude digno de referência;
- Usar a caderneta como forma privilegiada de contacto com os Encarregados de Educação;

5.3.3 - Turma Z

Esta turma do 8.º ano foi inicialmente composta por 19 alunos, número que se alterou devido à transferência de 2 alunos para a Escola EB 2,3 Diogo Cão, ficando assim um total de 21 alunos.

Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa e as suas moradas dividem-se entre 11 freguesias do concelho. Com 8 alunos temos os provenientes da freguesia de Vila

Real; Vila Marim conta com 3; Almodena com 2 e os restantes oito alunos, pertencem respetivamente às freguesias de Vila Nova, Bairro de Santa Maria, Cumieira, Adoufe, Mondrões, Borbela, Constantim e Parada de cunhos. Inseridos nesta turma há 5 alunos com necessidades educativas especiais.

Em relação ao género, a turma é constituída por 12 rapazes e 9 raparigas. As suas idades estão compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Sendo os 13 anos a faixa etária dominante com 58%, como podemos verificar no gráfico n.º 21. De referir que 2 alunos já completaram 16.

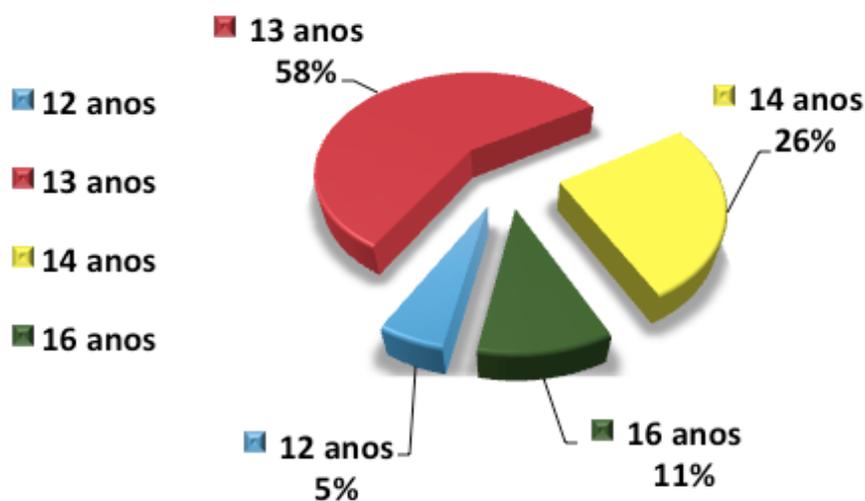


Gráfico n.º 21 - Distribuição dos alunos por idade

Meio de transporte utilizado

O meio de transporte que os alunos mais usam é o autocarro (9), seguindo-se o carro particular (7) e por último com 5 alunos, aqueles que se deslocam a pé para a Escola.

Os problemas de saúde relatados pelos alunos, na maioria estão relacionados com problemas de visão, que contam com 4 alunos. Com problemas asmáticos e/ ou de bronquite, encontram-se 2 alunos.

Ocupação dos tempos Livres

Ao analisarmos o gráfico abaixo, constatamos que as preferências dos tempos livres são diversificadas. Ocupando o computador e a televisão a maioria das escolhas. De referir que nesta turma existem alunos que dizem ocupar o tempo livre a estudar ou com a leitura.

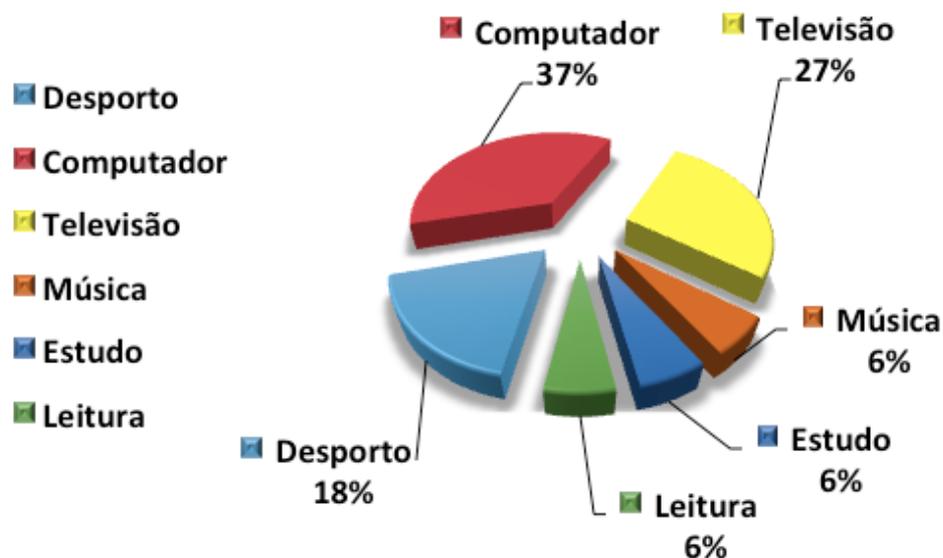


Gráfico n.º 22 - Ocupação dos tempos livres

Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Apesar de esta turma ser constituída por 21 alunos, como se pode observar no gráfico n.º 23, cinco alunos têm necessidades educativas especiais.

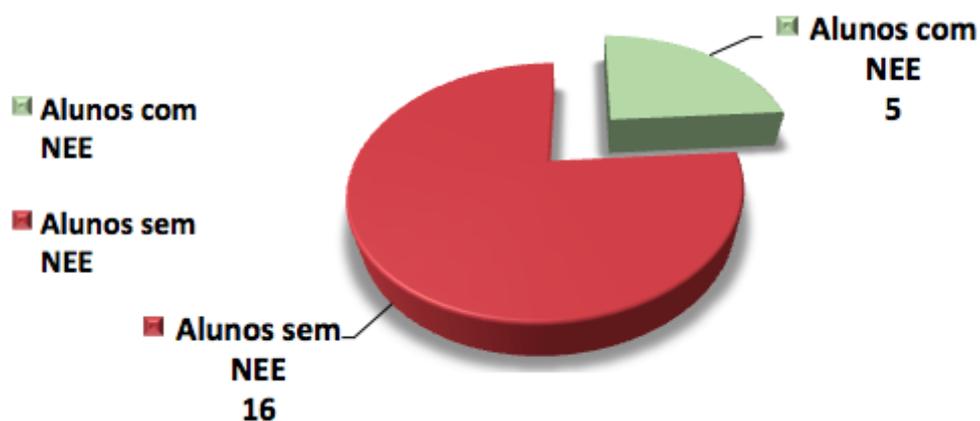


Gráfico n.º 23 - Alunos com necessidades educativas especiais

Retenções

No que respeita a retenções, nesta turma constam 5% de retenções no 1.º ciclo e 25% no 2.º ciclo. Havendo uma percentagem de alunos de 70% sem retenções.

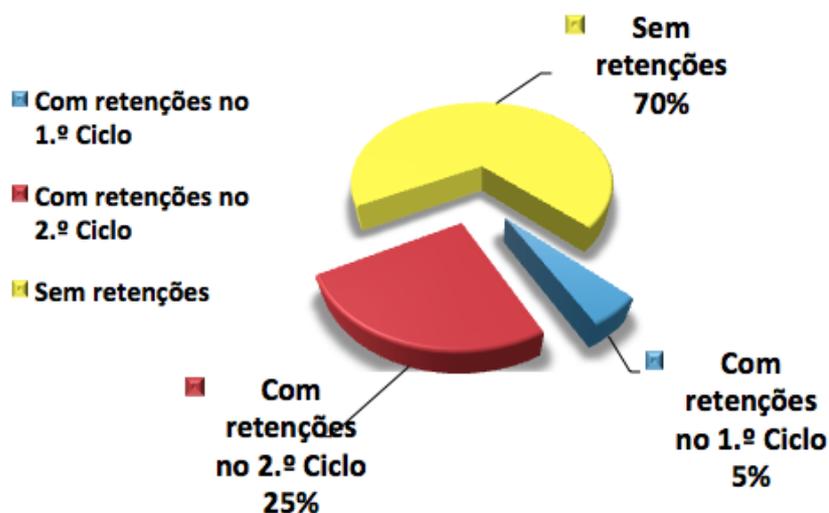


Gráfico n.º 24 - Retenções dos alunos por ciclo

Agregado familiar

Ao observarmos a tabela n.º 3, verificamos que o número de alunos cujo agregado familiar é composto por 4 pessoas é dominante, atingindo 52% dos alunos. No entanto, 33% dos alunos tem um agregado familiar composto por 4 ou 5 pessoas. Apenas 1 aluno afirma que o seu agregado chega às 7 pessoas.

Dimensão do agregado familiar						
	2 Pessoas	3 Pessoas	4 Pessoas	5 Pessoas	6 Pessoas	7 Pessoas
Frequência	0	2	11	3	4	1
Porcentagem	0%	10%	52%	14%	19%	5%

Tabela n.º 3 - Dimensão do agregado familiar (Turma Z)

Habilitações literárias/profissões dos pais

Ao analisarmos o quadro n.º 3, verificamos que existem famílias onde só trabalha o pai ou a mãe e uma, onde ambos se encontram no desemprego.

Com formação superior houve 3 pais que conseguiram obter uma licenciatura, registando-se o mesmo número para as mães. De referir, o número elevado de desempregados e de empregados com contrato de trabalho.

Pai		Mãe	
Habilitações	Profissão	Habilitações	Profissão
NS	NS (d)	1º ciclo	NS (d)
2º ciclo	NS (d)	2º ciclo	Doméstica (e)
1º ciclo	Auxiliar (e)	1º ciclo	NS (d)
NS	NS (c)	1º ciclo	Doméstica (d)
1.º ciclo	Estafeta (c)	12º ano	NS (d)
NS	NS (d)	NS	Auxiliar (e)
2º ciclo	Comerciante (e)	2º ciclo	Comerciante (e)
2.º ciclo	Polícia (e)	12º ano	NS (d)
1.º ciclo	Trolha (e)	1º ciclo	NS (d)
2º ciclo	NS (d)	2º ciclo	Auxiliar (e)
3º ciclo	Condutor (e)	12º Ano	Cozinheira (e)
Ensino superior	Informático (e)	3º ciclo	Caixa (e)
3º ciclo	Vendedor Ferro (e)	3º ciclo	Auxiliar (e)
NS	NS (d)	12º Ano	Chefe de Sala (e)
Ensino superior	Formador (c)	Ensino superior	Professora (c)
Lic.	Bancário (e)	Ensino superior	Ed. Infância (c)
NS	NS (d)	NS	NS (d)
Ensino superior	Bancário (e)	Ensino superior	Professora (d)
1º ciclo	Reformado	3º ciclo	Auxiliar (e)
1.º ciclo	NS (e)	2.º Ciclo	NS (e)

(NS) – Não sabe (d) - Desempregado (e) - Efetivo (c) – Contratado

Quadro n.º 3 - Habilitações literárias e profissão dos pais (Turma Z)

Disciplinas preferidas/Disciplinas com mais dificuldades

Em relação às disciplinas preferidas e às que sentem mais dificuldades, como mostra o gráfico n.º 25, os alunos apontam a disciplina de TIC como uma das suas preferidas e na qual não têm dificuldades, seguindo-se a disciplina de Educação Física, que conta com 15 alunos, mas 1 diz ter dificuldades. As disciplinas de inglês e matemática são, no entanto, as consideradas pelos alunos como as mais complicadas e por isso, onde sentem mais dificuldades. Apesar de tudo, o inglês ainda tem um aluno que gosta da disciplina, já a matemática, não é preferida de ninguém.

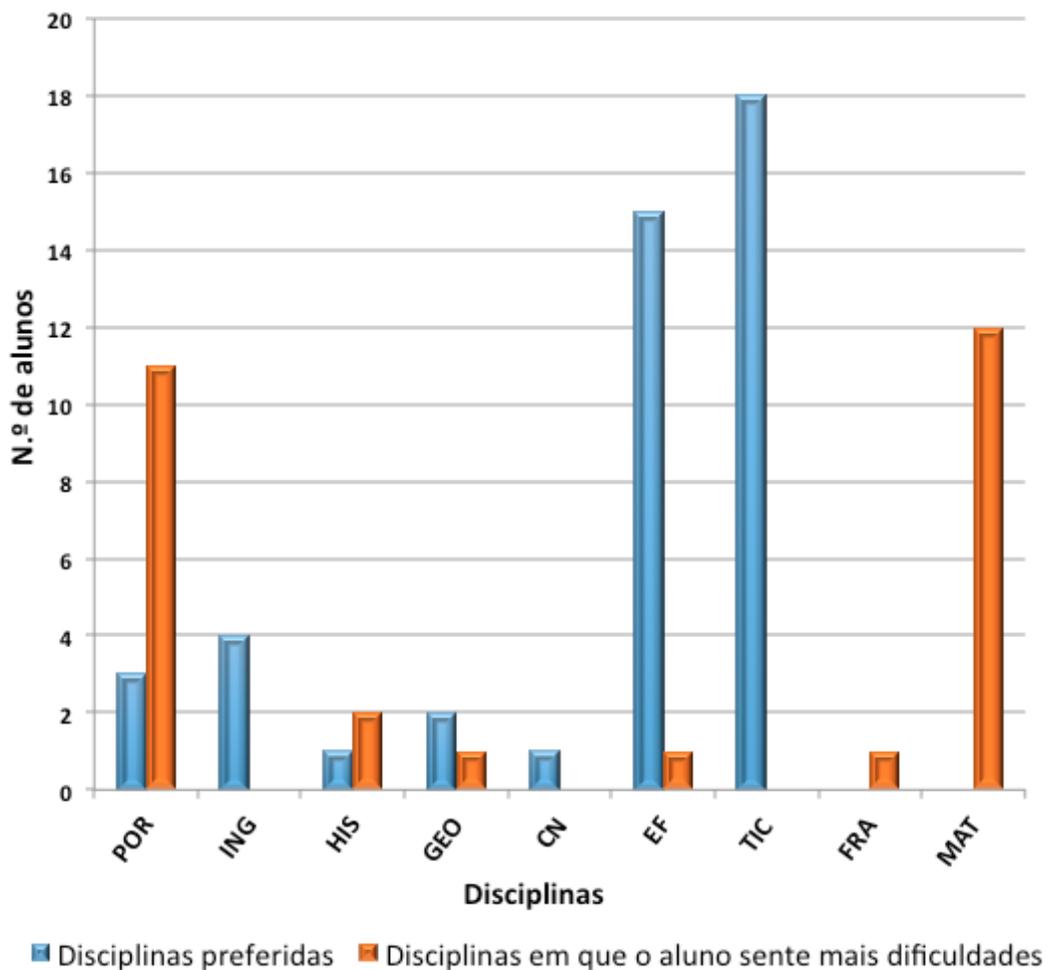


Gráfico n.º 25 - Disciplinas preferidas/Disciplinas com mais dificuldades

Local de estudo/acompanhamento no estudo

Em relação ao local de estudo dos alunos, a maior parte dos alunos diz estudar no quarto e/ou na sala. E que o acompanhamento ao estudo é feito com o pai ou com a mãe. De realçar que ninguém afirma receber ajuda externa à Escola. No entanto, sabemos que 2 alunos têm a ajuda de um explicador.

Estratégias de ensino

Como estratégia de ensino os alunos têm preferência pelo trabalho de grupo, que ocupa 76% da turma. O trabalho entre pares ocupa 24%, como podemos confirmar pelo gráfico n.º 26.

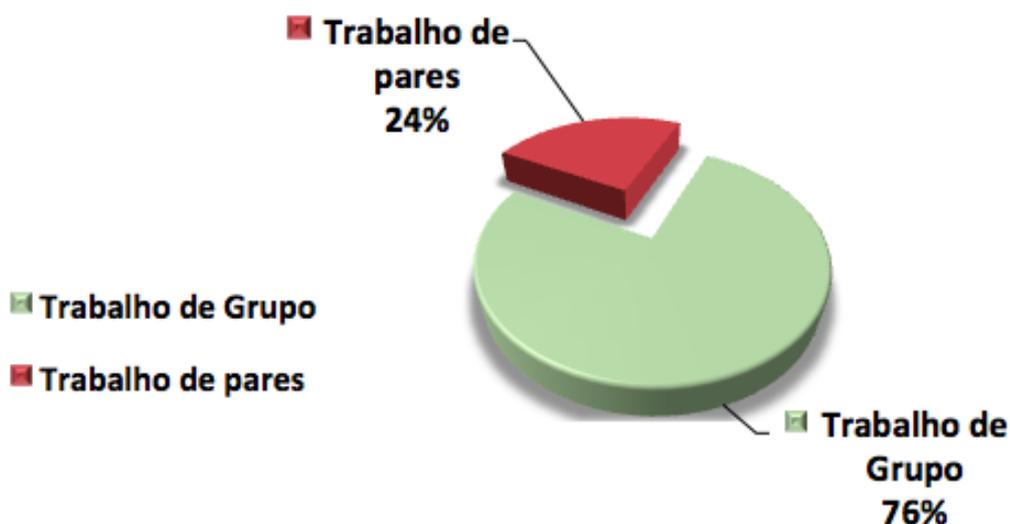


Gráfico n.º 26 - Estratégias de ensino preferidas

Habilitações pretendidas

No que se refere ao nível de ensino pretendido por estes alunos, a maior parte deseja licenciar-se, tendo em conta que ambicionam as profissões de Veterinária/o, Dentista, Médico/a, Engenheiro Informático, etc. Outros, desejam ser futebolistas, no entanto, querem todos completar um curso do ensino superior. Apenas 1 aluno diz querer completar o secundário e ser bombeiro.

Em relação aos problemas diagnosticados dos alunos desta turma, aponta-se um perfil diagnóstico, indicando os seguintes problemas:

- Falta de hábitos de estudo e métodos de trabalho;
- Participação desordenada e/ou despropositada;
- Presença de um ou mais alunos com NEE;
- Os alunos revelam interesses divergentes da aula.

Face aos problemas diagnosticados, foram delineadas estratégias consideradas como mais adequadas nesse contexto, as quais constam no Projeto de Turma. nomeadamente:

- Valorizar a participação ordenada e oportuna;
- Implementar medidas de adequação no currículo e avaliação;
- Fomentar atividades que requeiram trabalho de equipa/grupo;
- Implicar os alunos na definição de estratégias para a aula;
- Descobrir, explorar e direccionar os focos de interesses dos alunos;

Com o objetivo de tornar mais eficiente e eficaz o processo de ensino / aprendizagem foram tomados os seguintes critérios de atuação na sala de aula, os quais constam no projeto de turma e que apresentamos a seguir:

- Promover a participação regrada dos alunos, fomentando o respeito pelos outros;
- Acompanhar os trabalhos dos alunos, assegurando a sua boa organização;
- Não facilitar no material indispensável às aulas, incluindo a caderneta;
- Reforço positivo e mais individualizado aos alunos com mais dificuldades;
- Desenvolver a capacidade de ouvir/respeitar a opinião dos outros;
- Melhorar as atitudes ao nível da responsabilidade, solidariedade e respeito;
- Desenvolver a autonomia;
- Incentivar e valorizar métodos e hábitos de trabalho;
- Registrar na ficha de registo de ocorrências qualquer facto ou atitude digno de referência;
- Usar a caderneta como forma privilegiada de contacto com os Encarregados de Educação.

6

Fase de observação

A observação corresponde a uma fase de grande relevância nas diversas etapas que integram um estudo. No caso do estágio pedagógico, a observação corresponde ao ponto de partida de um trabalho complexo e onde é possível visualizar e analisar os métodos de ensino do professor que representará um modelo nas nossas primeiras pisadas enquanto docentes, para mais tarde traçarmos o nosso próprio método. Esta fase permitiu-nos aprender estratégias adequadas às diferentes situações, conhecer os alunos num contexto social e escolar de forma a adequar o modo de agir às suas preferências e necessidades. Assim, o período de observação corresponde à base de todo um trabalho que será desenvolvido.

Este período constituiu uma fase preponderante no curso, na medida em que foi associada a teoria à prática. Não é suficiente pesquisar nos livros a forma ou a estratégia a utilizar para lecionar este ou aquele conteúdo. É imprescindível visualizar “in loco” os gestos, a projeção de voz, as mnemónicas utilizadas pelo professor, indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem, e que não se descobrem nos livros.

De referir que fomos bem acolhidos pelos alunos da turma, não se verificando qualquer tipo de reação de euforia ou rejeição face à nossa presença. Durante o período que durou a fase de observação, não nos cingimos a prestar atenção à forma como o professor cooperante desenvolvia as aulas, mas também participámos nalgumas tarefas, auxiliámos na correção de trabalhos de casa, colaborámos na resolução de fichas e noutras atividades, por iniciativa própria e sempre que solicitados.

7

Descrição e reflexão sobre a prática pedagógica no estágio em Tecnologias de Informação e Comunicação.

Como já foi referido anteriormente, a prática pedagógica no estágio em Tecnologias de Informação e Comunicação, foi realizado na Escola E.B. 2,3 Diogo Cão, em três turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Sendo essas turmas de anos de escolaridade diferentes, nomeadamente 7.º e 8.º anos.

Neste ponto do relatório iremos descrever e refletir sobre a prática pedagógica realizada, tendo como suporte duas planificações de aulas dos dois anos de escolaridade referidos. A tipologia da sala de aula onde foi realizada a prática pedagógica está representada na figura abaixo.



Figura n.º 4 - Sala de aula onde decorreu a prática pedagógica

7.1 - Aula do 7.º Ano

A aula sobre a qual vou realizar uma análise é do 7.º ano, cuja planificação e fichas realizadas são apresentadas a seguir:



Departamento de Matemática e Ciências Experimentais
Grupo disciplinar de informática
Planificação de aula para a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação

ANO: 7 ^º TURMA: X DURAÇÃO: 45M INÍCIO DA AULA: 15:45 FIM DA AULA: 16:30	Nº DA AULA: 11 DATA: 27 DE NOVEMBRO DE 2013 SALA: TIC PROFESSOR COOPERANTE: JOSÉ SEIXAS PROFESSOR ESTAGIÁRIO: HENRIQUE RODRIGUES
SUMÁRIO: GESTÃO DE FICHEIROS E PASTAS NO SISTEMA OPERATIVO <i>MICROSOFT WINDOWS 7</i> . REALIZAÇÃO DE UMA FICHA DE TRABALHO EM GRUPO DE DOIS ELEMENTOS.	

Meta curriculares: Utilização do computador e/ou de dispositivos eletrónicos similares em segurança Domínio: Gestão da informação Subdomínio: Gerir a informação num computador e/ou em dispositivos eletrónicos similares disponíveis na sala de aula	
Questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> Exemplificar o funcionamento e organização do ambiente de trabalho do Sistema Operativo <i>Microsoft Windows 7</i>; Visualizar, criar, apagar e copiar ficheiros e pastas no sistema operativo <i>Microsoft Windows 7</i>. 	Motivação: <ul style="list-style-type: none"> Visualização de uma apresentação multimédia produzida no software informático <i>Prezi</i>; Diálogo com os alunos sobre a gestão e estrutura de ficheiros e pastas no sistema operativo <i>Microsoft Windows 7</i>; Exercício prático utilizando os computadores da sala de aula.

Metas de aprendizagem	Objetivos específicos	Conteúdos	Atividades	Recursos	Avaliação
Utilização do computador e/ou dispositivos eletrónicos similares em segurança	<ul style="list-style-type: none"> Explicar a organização do ambiente de trabalho do sistema operativo <i>Microsoft Windows 7</i>; Explicar o funcionamento do ambiente de trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> Ambiente de trabalho; Estrutura de ficheiros; Estrutura de pastas; 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar a chamada; Apresentação do sumário da aula no quadro através do videoprojector para os alunos o registarem no caderno da disciplina; 	<ul style="list-style-type: none"> Computadores da sala de aula; Videoprojector; Quadro branco; 	Avaliação diagnóstica: <ul style="list-style-type: none"> Realizada através do diálogo com os alunos no sentido de auscultar as ideias iniciais acerca dos



	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a estrutura de ficheiros; • Identificar a estrutura de pastas ; • Gerir ficheiros no sistema operativo <i>Microsoft Windows 7</i> (Ex.: Criar, apagar e copiar ficheiros); • Gerir pastas no sistema operativo <i>Microsoft Windows 7</i> (Ex.: Criar, apagar e copiar pastas); • Visualizar ficheiros de diferentes formas de modo a obter diferentes informações.(ex.: Visualizar por lista, detalhe, ícones pequenos e ícones grandes) • Visualizar pastas de diferentes formas de modo a obter diferentes informações. (ex.: Visualizar por lista, detalhe, ícones pequenos e ícones grandes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão de ficheiros (Ex.: Criar, apagar e copiar ficheiros); • Gestão de pastas (Ex.: Criar, apagar e copiar pastas); • Formas diferentes de visualização de ficheiros.(ex.: Visualizar por lista, detalhe, ícones pequenos e ícones grandes) • Formas diferentes de visualização de pastas.(ex.: Visualizar por lista, detalhe, ícones pequenos e ícones grandes) • Cooperação entre os colegas. <p>Conteúdo para os alunos NEE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração de 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação multimédia através do videoprojetor dos conteúdos da aula incluindo a visualização de ficheiros e de pastas. • Auscultação das perguntas dos alunos sobre os conteúdos apresentados e resposta às mesmas. • Distribuição da ficha de trabalho (em papel) pelos alunos; • Realização da ficha de trabalho sobre a gestão de ficheiros e pastas em grupo de dois alunos; • Acompanhamento individualizado durante a resolução da ficha de trabalho. • Correção oral da ficha de trabalho; • Realização de uma síntese 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo; • Plataforma Moodle; • Apresentação multimédia em <i>Prezi</i>; • Internet/rede informática; • Ficha de trabalho em suporte de papel. 	<p>conteúdos em questão.</p> <p>Avaliação formativa:</p> <p>Contínua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação não instrumentada da participação dos alunos nos diálogos sobre os conteúdos abordados. <p>Pontual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho em suporte de papel sobre a gestão de ficheiros e pastas realizada nos computadores da sala de aula. <p>Avaliação para os alunos com NEE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno será alvo da avaliação diagnóstica e formativa contínua semelhantes às dos restantes colegas da turma. Em relação à avaliação formativa pontual, realizará uma ficha de
--	--	--	--	--	--



	<p>Objetivo específico para alunos com NEE:</p> <ul style="list-style-type: none">• Pesquisar imagens. (Ex.: motos e carros);	<p>imagens. (Ex.: motos e carros);</p>	<p>oral sobre os conteúdos ensinados;</p> <ul style="list-style-type: none">• Apresentação oral dos possíveis conteúdos para a aula seguinte. <p>Atividade para alunos com NEE:</p> <ul style="list-style-type: none">• Realização de uma ficha de trabalho sobre pesquisa de imagens.		<p>trabalho em suporte de papel, adaptada às suas características, sobre pesquisas de imagens realizadas nos computadores da sala de aula.</p>
--	--	--	---	--	--



TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
FICHA DE TRABALHO Nº2

NOME _____ **N.º** _____ **TURMA:** _____

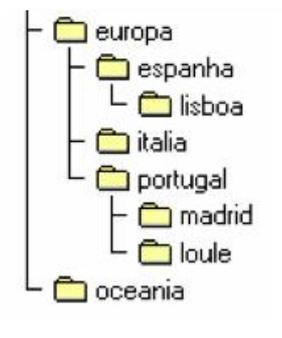
DATA: _____ **PROFESSOR:** _____

Nota: Leia com atenção todo o enunciado da ficha de trabalho e responda de forma clara e completa, cuidando do aspeto estético das respostas.

Gestão da informação:

- Criar, apagar e copiar pastas.
- Criar, apagar e copiar ficheiros.

1. Crie uma pasta no ambiente de trabalho com o seu nome.
2. Dentro da pasta que criou na questão anterior, crie a seguinte estrutura de pastas:



3. Crie um ficheiro de texto com o nome “*Viagens*” na pasta “Portugal”.
4. Copie o ficheiro criado na alínea anterior para a pasta “Espanha”.
5. Apague da pasta “Portugal” o ficheiro “Viagens”.
6. Mova a pasta “Lisboa” para a pasta “Portugal” e a pasta “Madrid” para a pasta “Espanha”.
7. Copie a pasta “Loulé” para dentro da pasta “Lisboa”.
8. Apague a pasta “Oceânia”.

Bom trabalho!





TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
FICHA DE TRABALHO Nº2

NOME _____ **N.º** _____ **TURMA:** _____

DATA: _____ **PROFESSOR:** _____

Nota: Leia com atenção todo o enunciado da ficha de trabalho e responda de forma clara e completa, cuidando do aspeto estético das respostas.

Pesquisa de informação de forma segura:

- Pesquisa de imagens.

1. Faça as seguintes pesquisas no Google e guarde a imagem respetiva no ambiente de trabalho:

- Uma mota de cor azul;**
- Uma mota de cor amarela;**
- Um carro de cor vermelho;**
- Uma mota da marca HONDA;**
- Um carro da marca FERRARI;**

2. Pesquisa e guarde a imagem do carro que mais achou interessante.

Bom trabalho!



Reflexão sobre a aula

A entrada na aula ocorreu com alguma agitação, os alunos entraram na sala por volta das 15.50h, a aula começava as 15.45h, mas devido a virem da aula de educação física chegaram com um atraso de 5 minutos. Motivados pela adrenalina da aula, entraram eufóricos e a relataram os atos praticados na aula anterior, num tom de voz mais alto que o habitual. Fiquei 1 minuto a olhar fixamente para eles de braços cruzados à espera que se sentassem. Todos repararam no meu desagrado, pela forma como tinham entrado na sala, mas depressa se corrigiram, pairando o silêncio na sala. Chamei-os à atenção e dois alunos pediram desculpa, alegando que estavam a organizar um torneio de futebol e basquete, para o qual tinham de fazer equipas. Repreendi-os e acrescentei que estávamos na aula de TIC e não na de educação física. Iniciei a aula procedendo à chamada e seguidamente apresentei o sumário. Para os alunos que se encontram mais distanciados do quadro, ditei-o para que pudessem efetuar o registo nos respetivos cadernos. Depois de todos terem o sumário escrito no caderno da disciplina, relembrei alguns conceitos base da aula anterior e, desta forma, auscultei e tirei algumas dúvidas que surgiram. É de lamentar o facto de a disciplina de TIC ter somente a duração de 45 minutos, pois tive de ser breve ao esclarecer as dúvidas que apareceram, ficando algumas vezes na incerteza se o aluno tinha percebido ou não a minha explicação, mesmo quando diziam “Percebi professor, percebi”. No entanto, tinha de cumprir os objetivos delineados para a aula, daí o facto de ter obrigatoriamente de ser muito breve. Apesar de tudo, com estes pequenos momentos, conseguia obter o feedback dos alunos acerca das suas dificuldades e sempre que o tempo o permitia, o que na maior parte das vezes se prolongava pela hora do intervalo, ocupando 5 minutos dos 15 minutos previstos, para lhes possibilitar uma explicação individual sobre as dúvidas ou dificuldades do aluno.

Apresentei, seguidamente os conteúdos da aula utilizando o videoprojetor. Os alunos que se localizavam mais atrás não viam para o quadro, pois o videoprojetor não estava calibrado corretamente, o que fez com que a imagem surgisse mais abaixo do que devia, dificultando a visão dos conteúdos. Este momento fez com que se perdesse entre 1 a 2 minutos, para reposicionar esses alunos na sala de aula, de modo a que pudessem visualizar o que tinha para lhes apresentar. Após este pequeno incidente, continuei a exposição dos conteúdos e, simultaneamente, ia colocando questões, oralmente, para ter a perceção se os alunos estavam a entender ou não. Sempre que detetava alguma dificuldade

por parte dos alunos, recorria a estratégias diversificadas de modo a que a dúvida fosse esclarecida, pois se as dificuldades forem detetadas durante a aprendizagem, torna-se muito mais fácil a identificação dos fatores que as originaram.

Depois da apresentação e das dúvidas esclarecidas, distribuí uma ficha de avaliação formativa, constituída maioritariamente por itens de resposta curta. Novamente, perdi aproximadamente 1 minuto da aula, pois os alunos que eu tinha posicionado na sala para verem para o quadro, tinham de voltar ao lugar inicial. O que fizeram rapidamente, mas com alguma agitação, obrigando-me a intervir novamente.

Para a realização da ficha, todos os alunos acederam ao Moodle com o seu “Login” e “Password”, o que criava algumas complicações e esta aula não foi exceção. Alguns alunos esqueceram a “Password”, outros não sabiam o seu “Login”. Para lhes fornecer de novo esses dados perdi 2 ou 3 minutos da aula.

De referir que era obrigação dos alunos trazerem sempre o que era necessário para a sala de aula, como a Pen Drive, dados de acesso à plataforma Moodle e o caderno diário com sumários devidamente atualizados. Indiquei que a ficha de trabalho deveria ser feita em grupos de dois alunos, pois os recursos disponíveis não permitiam que a ficha fosse feita individualmente. Além de quatro computadores não terem acesso à internet, o que era indispensável para descarregarem a ficha através da plataforma Moodle, esta turma na sua maioria tem alunos com bastantes dificuldades e o facto de trabalharem de forma colaborativa (a pares) permitia superar melhor as dificuldades do que trabalhando individualmente. Quando surgia alguma dúvida, criava um ambiente de debate entre os pares. Quando este não resultava, fazia um acompanhamento individual para cada um. Não tinha o hábito de esperar que os alunos terminassem para “dar uma vista de olhos” à ficha, circulava constantemente pela sala e ia verificando o trabalho dos alunos, de modo a ajudá-los sempre que verificava que algo estava mal. Intervinha recorrendo a estratégias diferenciadas, tais como: reforço na leitura da pergunta onde se localizava a dúvida; questionamento dos raciocínios realizados; recurso a mnemónicas; utilização do erro não havendo lugar a penalização, mas sim, usando-o de forma construtiva para o aluno, de modo a que ele entenda o erro cometido e seja capaz de autonomamente o corrigir; articulação de conteúdos; reforço positivo; de modo a que as dúvidas fossem dissipadas.

Depois de terminada a ficha, foi realizada logo de seguida a sua correção, de uma forma oral. Praticamente toda a turma queria responder e mostrar que tinha realizado o exercício corretamente. Relembrei uma das regras a cumprir na sala de aula, onde referi que para se falar ou responder a alguma pergunta feita à turma, era preciso levantar o braço. Após esta chamada de atenção, a correção da ficha correu com normalidade.

No final da aula realizei uma síntese oral dos conteúdos abordados e comuniquei os conteúdos que iríamos abordar na aula seguinte.

Em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, três deles seguiram a mesma planificação que os restantes alunos. Estes alunos pedem ajuda constantemente, até mesmo para ler a ficha, pois não têm hábitos de leitura e sentem bastante dificuldade em entender o que é pedido. Tentei, tal como o fiz em todas as aulas restantes, apoiar ao máximo estes alunos que não têm autonomia para realizar qualquer trabalho e necessitam de um apoio constante. Por mais que me desdobrasse, senti sempre que estes alunos saíam prejudicados pela minha impotência em estar sempre ao lado deles. O facto de a turma ter dezanove alunos, onde quatro deles têm necessidades educativas especiais e o tempo letivo ser de 45 minutos, dificulta e muito a aprendizagem tanto destes alunos como os restantes. O quarto aluno com NEE apenas se encontra na sala para sociabilizar (decisão do conselho de turma juntamente com o professor de educação especial), pelo que preparei material didático, neste caso a ficha adaptada às suas capacidades. O aluno realizou a ficha, no entanto, também necessita constantemente da presença do professor ao seu lado, caso contrário (“sem incomodar ninguém”), coloca-se a ouvir música ou jogar na internet. Em jeito de síntese, quero referir que a aula decorreu dentro das normalidades, no entanto, devido aos problemas logísticos inerentes à sala, as características dos alunos e ao reduzido tempo letivo atribuído à disciplina, fizeram com que eu sentisse que ficou muito por dizer. O facto de cumprir a planificação e dos alunos resolverem com sucesso a ficha sobre os conteúdos abordados não me deixa totalmente satisfeito. Pois, sei que se tivesse mais tempo, uma turma mais pequena ou com menos alunos NEE, poderia dar muito mais de mim aos alunos e criar mais conteúdos multimédia e atividades interessantes e enriquecedoras e, como consequência, apoiar quem mais precisasse, tanto os alunos com NEE como os restantes. Mas as regras são estas e o programa tem de ser cumprido pelo

que devemos lutar contra a desmotivação dos alunos que eventualmente se sintam menos apoiados e contra o tempo que nos obriga não a sermos professores, mas sim máquinas de ensino ao dispor do sistema educativo implementado.

7.2 – Aula do 8.º Ano

A aula descrita e respetiva reflexão crítica a seguir apresentadas pertencem ao 8.º ano a cuja planificação e ficha são apresentadas a seguir:



Departamento de Matemática e Ciências Experimentais
Grupo disciplinar de informática
Planificação de aula para a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação

ANO: 8º TURMA: Z DURAÇÃO: 45M INÍCIO DA AULA: 11H45M FIM DA AULA: 12H30M	Nº DA AULA: 9 DATA: 13 DE NOVEMBRO DE 2013 SALA: TIC PROFESSOR COOPERANTE: JOSÉ SEIXAS PROFESSOR ESTAGIÁRIO: HENRIQUE RODRIGUES
SUMÁRIO: UTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM ADEQUADA AOS CONTEXTOS DE COMUNICAÇÃO ATRAVÉS DA INTERNET. REALIZAÇÃO DE UMA FICHA DE TRABALHO EM GRUPO DE DOIS ELEMENTOS.	

Meta curricular: Conhecimento e utilização adequada e segura de diferentes tipos de ferramentas de comunicação, de acordo com as situações de comunicação e as regras de conduta e de funcionamento de cada ambiente digital Domínio: Comunicação e colaboração Subdomínio: Conhecer diferentes usos da língua associados aos contextos de comunicação através da internet. Adequar o uso da língua aos contextos de comunicação na internet.					
Questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none">• Distinguir registo formal de informal;• Exemplificar os dois registos;• Realizar trabalho prático com os dois registos.	Motivação: <ul style="list-style-type: none">• Visualizar a apresentação multimédia na aplicação <i>Prezi</i>;• Realizar o trabalho prático utilizando os computadores da sala de aula.				
Meta curricular	Objetivos específicos	Conteúdos	Atividades	Recursos	Avaliação



<p>Conhecimento e utilização adequada e segura de diferentes tipos de ferramentas de comunicação, de acordo com as situações de comunicação e as regras de conduta e de funcionamento de cada ambiente digital</p>	<ul style="list-style-type: none">• Distinguir registo formal de informal em função do contexto comunicativo (situação, tema, grau de proximidade);• Conhecer estratégias linguísticas diversificadas em função da intenção comunicativa. (ex.: pedido de informação e/ou convite através do email);• Elaborar emails que envolvam pedidos de informação e convites pessoais;• Adequar as produções linguísticas ao grau de formalidade da situação de comunicação	<ul style="list-style-type: none">• Vocabulário formal e informal numa comunicação através da internet (email);• Diferentes estratégias de comunicação em função da situação comunicativa (ex.: pedido de informação e/ou convite através do email);• Procedimentos para a elaboração de emails utilizando os registos formal e informal (ex.: pedido de informação e/ou convite através do email);• Cooperação entre os colegas.	<ul style="list-style-type: none">• Efetuar a chamada;• Apresentação do sumário da aula no quadro através do videoprojector para os alunos o registarem no caderno da disciplina;• Diálogo com os alunos sobre as utilizações linguísticas, formal e informal, numa situação comunicativa através da internet (email);• Apresentação multimédia através do videoprojector dos conteúdos da aula utilizando a aplicação <i>Prezi</i>;• Disponibilização da ficha de trabalho em suporte digital através do	<ul style="list-style-type: none">• Computadores da sala de aula;• Videoprojector;• Quadro branco;• Quadro interativo;• Plataforma Moodle;• Apresentação multimédia na aplicação <i>Prezi</i>;• Internet/rede informática;• Ficha de trabalho em suporte digital.	<p>Avaliação diagnóstica:</p> <ul style="list-style-type: none">• Realizada através do diálogo com os alunos no sentido de auscultar as ideias iniciais acerca dos temas em questão. <p>Avaliação formativa:</p> <p>Contínua:</p> <ul style="list-style-type: none">• Observação não instrumentada da participação dos alunos nos diálogos sobre os conteúdos abordados. <p>Pontual:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ficha de trabalho sobre a linguagem formal e informal realizada nos computadores da sala de aula.
--	---	--	---	--	--



Escola Básica 2,3 Diogo Cão (sede)

	através da internet;		<p>videoprojector e da aplicação <i>Prezi</i>;</p> <ul style="list-style-type: none">• Realizar a ficha de trabalho, em grupo de dois elementos, sobre o envio de um email que mostra a diferença entre a comunicação formal e informal, (ex.: pedido de informação e/ou convite);• Acompanhamento individualizado durante a resolução da ficha de trabalho;• Realização de uma síntese oral pelo professor sobre os conteúdos ensinados;• Apresentação oral dos conteúdos para a aula seguinte.		
--	----------------------	--	---	--	--



Linguagem Formal e Informal

Exercício

Elaborar um email como mostra a imagem ao lado.

Na parte formal, dirija-se ao diretor da escola com o pedido de um autocarro para se realizar uma visita de estudos.

Na parte Informal, dirija-se a um amigo, convidando-o para ir ao cinema.

Cada parte tem de ter entre 3 a 5 linhas.

Nova Mensagem

Destinatários professor@escolaonline.eu

Assunto Nome do aluno / Turma

Email formal:

Email Informal:

Enviar

Reflexão sobre a aula

Nesta turma do 8.º ano, a entrada na sala de aula deu-se pacificamente, e como era hábito, todos os alunos cumprimentaram-me com um aperto de mão, incluindo os colegas de estágio e o professor cooperante. No entanto, depois deste ato tão educado, sentaram-se e começam a falar entre eles. Chamei-os à atenção para o início a aula e a ordem foi imediatamente reposta. Comecei por realizar a chamada e marcar a única falta a registar. No decorrer da chamada reparei que um aluno que eu tinha mudado de lugar na aula anterior, devido a estar constantemente na conversa com o colega do lado, não tinha ocupado o lugar que lhe tinha sido destinado. Chamei-o e coloquei-o de novo numa das primeiras secretárias da sala, perto da minha. Descontente, o aluno começou a fazer promessas de bom comportamento, às quais eu não atendi, pois sabia que não iam passar de meras promessas, visto já lhe ter sido dada uma oportunidade que ele não aproveitou. Seguidamente, projetei o sumário no quadro e instruí para que o passassem para o caderno. Enquanto realizavam essa tarefa, fui passando pelos lugares dos alunos observando se estavam a passar o sumário e tinham o caderno em dia. Todos tinham na sua posse o caderno e estavam a passar o sumário. Questionei a turma se todos tinham passado o sumário, porém alguns alunos ainda não o tinham feito, pelo que dei mais 20 segundos, caso contrário passavam-no pelo colega do lado. Alguns alunos já tinham ligado os computadores e monitores, mas ordenei que os desligassem para obter a máxima atenção durante o breve resumo que queria fazer da aula passada, ao mesmo tempo que esclarecia dúvidas que iam surgindo. Apenas um aluno me questionou sobre uma dúvida que tinha. Depois de esclarecida, perguntei se mais alguém tinha alguma questão para colocar e como não havia mais dúvidas, iniciei um diálogo com os alunos sobre os conteúdos desta aula. O diálogo transformou-se num debate controlado, entre alunos e eu no papel de moderador, acerca da matéria, permitindo que expusessem os seus pontos de vista e corrigindo-os sempre que necessário. Decorridos 15 minutos de aula, gostaria de ter prolongado o debate por mais uns 5 ou 10 minutos, mas o tempo restante da aula (30 minutos), não me permitiu, tendo de dar por terminado o debate e solidificar o que tinham acabado de debater. Nesta altura, projetei os conteúdos da aula no quadro e recapitulei as noções essenciais a aprender, tendo sempre o cuidado de questionar os alunos sobre eventuais dúvidas (4 minutos aproximadamente). Como não surgiram dúvidas, pois os conteúdos apresentados eram do agrado e do conhecimento da maior parte dos alunos, solicitei que

ligassem os monitores para acederem à plataforma Moodle, onde se encontrava a ficha de trabalho para esta aula. Tudo parecia correu bem até aqui, no entanto, gerou-se alguma agitação na sala, porque 5 computadores não tinham acesso à internet e não podiam aceder ao Moodle. O problema de falha de internet em alguns computadores acontecia pontualmente e esta aula foi uma delas. Como sempre, tinha uma versão da ficha em formato de papel, para eventualidades que pudessem ocorrer. Distribuí-a pelos alunos que não tinham internet e conseqüentemente não a podiam descarregar. De realçar que estas situações acabam por retirar tempo à aula, e mesmo sendo pouco tempo, em apenas 45 minutos totais de aula, cada minuto é precioso. Resolvido este problema, surgiu outro: um aluno queixava-se que o computador bloqueava e era impossível fazer o que quer que fosse. Disse-lhe para se levantar e ocupar a minha secretária onde o computador funcionava corretamente. A realização da ficha, constituída na sua maioria por itens de resposta curta, decorreu normalmente, fui colocando questões, abeirava-me dos alunos para perceber se sentiam alguma dificuldades, para tentar obter um diagnóstico de possíveis dúvidas, com a finalidade de serem esclarecidas o mais rapidamente possível. Todavia, por mais que me esforçasse para que houvesse uma evolução nas aprendizagens, não era muito fácil uma vez que esta turma composta por 21 alunos, tinha 5 com necessidades educativas especiais (NEE). Estes últimos seguiam a planificação dos restantes, tendo apenas adequações no processo de avaliação, contudo eram alunos que requeriam bastante atenção, pois as suas dificuldades eram imensas e chamavam constantemente por mim. Como já referi na aula do 7.º ano, senti-me, por vezes, impotente ao ver uma turma desta dimensão, com um número elevado de alunos com necessidades educativas especiais, onde a minha grande vontade era a de ajudar todos, mas que o tempo impossibilitava dar o apoio devido. Coloquei estrategicamente estes alunos a realizarem a ficha com alunos sem dificuldades, para assim conseguir gerir melhor o tempo para os restantes alunos (o que mesmo assim se afigurava uma tarefa bastante complicada), dando um apoio individualizado a todos. Apoio esse que me permitiu verificar quem tinha feito a ficha, quem tinha mais dúvidas e repensar em estratégias diferenciadas para combater as dificuldades observadas. Depois de confirmar que todos tinham realizado os exercícios corretamente, ordenei que desligassem os computadores e que regressassem todos aos seus lugares de origem. Realizei uma síntese dos conteúdos ensinados cujo final coincidiu com o soar do toque de saída. Faltou-me comunicar, como sempre o fiz, os conteúdos para a

aula seguinte, pelo que pedi 1 minuto do tempo de intervalo para o fazer, os alunos acederam ao meu pedido e concluí assim aula assim.

Em suma, adaptei sempre um discurso adequado e claro, aquando da exploração dos vários recursos, dinamizando diversas formas de interação e recorrendo a estratégias de diferenciação sempre que necessário. Julgo, que a aula foi bem estruturada, pautando-se pela correção e pela adequação do planificado às solicitações dos alunos, promovendo momentos de reflexão entre os mesmos. As estratégias dinamizadas tiveram o intento de desenvolver as atividades de forma inovadora e criativa, pautando as tarefas exploradas pela diversidade e riqueza de recursos. Tentei promover o trabalho autónomo e a aquisição de métodos de estudo, bem como um ambiente favorável à troca de experiências e ao desenvolvimento afectivo, emocional e social dos alunos, permitindo a inclusão de todos, valorizando as suas prestações.

De realçar, que esta aula teve pequenos imprevistos que afetaram o seu decorrer normal, no entanto, a maior parte desses incidentes não estiveram relacionados diretamente com problemas associados aos alunos, mas sim devido a problemas técnicos, como a falta de internet e computadores avariados. Todavia, o facto de a carga letiva para a disciplina de TIC ser de somente 45 minutos, a turma ser grande e ter um elevado número de alunos NEE, condiciona e muito a forma como desejaria que decorresse a aula.

8

A utilização das fichas formativas nas aulas de estágio

A avaliação formativa constitui uma função pedagógica da avaliação das aprendizagens que é realizada durante o processo de ensino e de aprendizagem para verificar as aprendizagens que os alunos estão a fazer e as suas dificuldades ou erros (Allal, 1986; Ferreira, 2007). Desta avaliação resulta um juízo de valor descritivo que permite a regulação do processo de ensino e de aprendizagem, ajustando o professor as estratégias de ensino aos diferentes percursos de aprendizagem dos alunos.

Deste modo, as fichas formativas são um dos instrumentos que o professor pode usar na prática da avaliação formativa, já que permitem fornecer em tempo útil a informação do que os alunos sabem e do que são capazes de fazer, ou o contrário, o que conduz a uma regulação. Através da observação dos alunos durante a realização dessas fichas e também após a sua correção pelo professor, ou, preferencialmente, por este com os alunos, é possível dar o feedback de como está a decorrer o processo de aprendizagem dos alunos (Ferreira, 2006; Ferreira, 2007). Assim, essas fichas têm a finalidade de acompanhar “o progresso da aprendizagem do aluno e está muito voltada para o uso pedagógico (Valadares & Graça, 1998, p. 47).

O recurso a fichas formativas como instrumento de avaliação contínua das aprendizagens que os alunos estavam a fazer e das suas dificuldades, através da observação dos mesmos enquanto as realizavam, foi constante na minha prática de ensino supervisionada, enquanto docente da disciplina de TIC. Tendo o conhecimento da utilidade e da respetiva importância de cada uma das funções pedagógicas da avaliação, a formativa foi, sem dúvida, a mais regularmente usada na prática letiva.

As fichas elaboradas, a par de outros instrumentos pedagógicos e de avaliação das aprendizagens, como trabalhos de grupo, trabalhos de pesquisa, etc., permitiram a recolha e a análise de informações sobre as aprendizagens dos alunos. Isto porque

“avaliar formativamente os alunos em todas as aprendizagens do domínio cognitivo, desde que compostas por questões complexas, baseadas em situações-problemas, que lhes permitiam evidenciar aprendizagens diversificadas e demonstrar as competências desenvolvidas.” (Ferreira, 2007, p. 183).

Para além destas vantagens, verifiquei que permitiram melhorar

“(…) a capacidade de atenção do aluno, a retenção da matéria estudada, (…) o processamento dos conteúdos, (…) consolidar as aprendizagens [e ainda] funcionar como orientadores da aprendizagem, chamando a atenção do aluno para o que é considerado essencial.” (Fernandes, citado por Ferreira, 2007, p. 183).

Por norma, em todas as aulas era aplicada uma ficha formativa, devidamente estruturada, cuja finalidade não era a de classificar, mas antes a de ajudar o aluno a aprender, porque eram atribuídas com a finalidade de, através da observação dos alunos durante a sua realização, verificar as aprendizagens que estavam a fazer, as suas dificuldades e, para estas, intervir nelas atempadamente. Dada a tipologia da disciplina (TIC), as fichas que foram elaboradas intencionalmente para cada aula estruturaram-se, na sua maioria, por itens de resposta curta, itens de completamento e itens verdadeiro-falso. Assim, no final da leção de conteúdos era distribuída uma ficha a cada aluno, sempre relacionada com o assunto abordado teoricamente na aula, onde os alunos tinham de aplicar os conhecimentos acabados de adquirir na sua resolução, ou mesmo aplicar as aprendizagens feitas em aulas anteriores.

Tendo em conta que a turma é composta por alunos com necessidades educativas especiais, tive o cuidado de elaborar fichas diferenciadas para estes alunos, adequadas às capacidades dos mesmos e aos conteúdos que tinham aprendido. Após uma breve abordagem sobre o conteúdo da ficha, os alunos iniciavam a sua realização. No entanto, não o faziam em silêncio. Intervinham, falavam entre eles e comigo, o que permitiu que desenvolvessem a autonomia e fosse possível regular as suas aprendizagens, tendo em

conta que os critérios de avaliação estavam definidos e os alunos tinham conhecimento dos mesmos.

Durante a avaliação, circulava sistematicamente no espaço da sala, procedia à recolha e análise de informações sobre as aprendizagens dos alunos, ainda que de uma forma não instrumentada, dado que a curta duração da aula não me possibilitava proceder a registos escritos no decorrer da mesma. Porém, os critérios estavam previamente definidos, os quais os alunos já haviam tido conhecimento, o que permitia fornecer informações mais precisas aos próprios alunos, ou a outros intervenientes no processo educativo e a compreensão do feedback dado (Ferreira, 2007). Durante este momento, observava os alunos com mais dificuldades, questionando-os e inquirindo-os sobre as estratégias utilizadas, apoiando-os e esclarecendo-os no momento em que a dúvida ia surgindo, regulando, desta forma, a sua aprendizagem (Allal, 1986).

O papel de docente é bastante dificultado pela presença de alunos incapazes de trabalhar de uma forma autónoma. Estou a referir-me aos alunos com necessidades educativas especiais, pois nem sempre me era possível dedicar mais tempo a estes alunos. Por mais que me esforçasse em organizar o curto horário da aula (45 minutos), nem sempre é fácil dedicar-lhes o tempo que merecem, já que estes alunos exigem uma presença constante para que trabalhem e evoluam, ainda que ao seu ritmo próprio.

De referir que estas fichas de avaliação formativa eram sempre realizadas com empenho e forte motivação por parte dos alunos, uma vez que se tratava de uma disciplina que, geralmente, é uma das preferidas pela classe discente. Assim, raramente se verificava que os alunos não as terminavam atempadamente, o que é visível no registo na Plataforma Moodle do agrupamento.

Para que fosse possível haver um feedback sobre as aprendizagens dos alunos, procedia, quase sempre, à correção da ficha na própria aula. Nestes momentos de correção, coletiva ou individualmente, os alunos expunham as dificuldades que tinham sentido, tendo todos a oportunidade de falar. Também havia uma exploração dos erros cometidos pelos alunos, dando a oportunidade de explicarem a forma como tinham resolvido os exercícios, isto é, verbalizando os raciocínios feitos (Allal, 1986). Esta intervenção atempada possibilitou-me redefinir estratégias e adotar métodos diferenciados para que os alunos que apresentaram dificuldades conseguissem ultrapassá-las. Para Ferreira, (2007, p.

193), “ só com a consciencialização do aluno se torna possível a reestruturação do seu modo de funcionamento cognitivo, criando-se, assim, condições para ultrapassar efetivamente as suas dificuldades.” Estou, por isso, convicto que as dificuldades diagnosticadas através da utilização das fichas eram consciencializadas pelos alunos, o que possibilitou regular continuamente a sua aprendizagem.

Durante o decorrer das primeiras aulas, os alunos questionaram-me frequentemente sobre a nota que tinha tirado, pois associavam a realização das fichas a uma classificação. Apesar da insistência inicial, demonstrei-lhes que mais importante do que uma nota era o conhecimento daquilo que eles sabiam ou não e, era precisamente para contribuir para o sucesso da aprendizagem que iriam realizar, de forma sistemática, as fichas de avaliação formativa. De referir que, apesar de as fichas formativas não serem classificadas por não ser essa a finalidade da sua realização, as fichas sumativas era devidamente classificadas com atribuição da respetiva nota.

9

Ações de formação

No decorrer deste estágio, propusemos à Direção da Escola dar formação na área da informática a pessoal docente e não docente da Escola EB 2,3 Diogo Cão, situação que qual foi aceite.

A formação dada aos docentes esteve relacionada com ferramentas de cálculo Microsoft Excel e na plataforma Moodle. Em relação aos não docentes, foi dado o Microsoft Excel e Microsoft Word. Estas opções foram escolhidas pelo facto de depois de auscultar professores e funcionários sobre o que gostariam de aprender ou onde tinham mais dificuldades na área da informática, estes relataram as ferramentas propostas. Criámos ações de formação de 15 horas para cada ferramenta, ficando assim 15 horas de Microsoft Excel e Moodle para docentes e para não docentes 15 horas de Microsoft Excel e Word, fazendo um total de 30 horas de formação para ambas as partes, totalizando 60 horas no global.

9.1 – Formação a docentes

Atualmente, assiste-se a uma grande disponibilidade de equipamentos TIC nas escolas, quer nas bibliotecas/salas de estudo, quer em locais reservados para uso dos professores ou para uso privado destes equipamentos. Embora muitos professores aprendam a utilizar os computadores de modo intuitivo, existem outros que não os utilizam de um modo eficaz, no seu trabalho diário, necessitando de orientação e acompanhamento para tirar dos equipamentos informáticos o rendimento desejado.

A tipologia das sessões de formação teve um carácter teórico/prático, onde, depois da exposição teórica e divulgação de exemplos de aplicação prática, os formandos aplicaram o que aprenderam numa ficha de trabalho. Na última sessão deu-se lugar à

avaliação. Esta tipologia adotada foi igual para a ação de formação em Microsoft Excel e do Moodle nos docentes.

9.1.1 – Formação em Microsoft Excel

A utilização da folha de cálculo é uma ferramenta que pode ser utilizada nas práticas pedagógicas ou em tarefas de avaliação e gestão, por parte dos professores, ou seja, em diversas tarefas que compõem o seu trabalho diário. Esta ação pretende levar os professores a utilizar os equipamentos informáticos para as tarefas da sua atividade profissional em que a sua utilização se revela mais vantajosa.

No quadro n.º 4 encontram-se os objetivos desta ação de formação, que teve como designação : “A folha de cálculo no trabalho diário do professor”.

Objetivos
<ul style="list-style-type: none">• Debater e aplicar as várias funcionalidades da folha de cálculo (Familiarizar-se com o Microsoft Excel);
<ul style="list-style-type: none">• Conhecer e utilizar as várias potencialidades do Microsoft Excel;
<ul style="list-style-type: none">• Fornecer aos professores o conhecimento e as bases para a utilização da folha de cálculo na sua prática diária;
<ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre o impacto da utilização da folha de cálculo e o seu potencial;
<ul style="list-style-type: none">• Permitir aos professores utilizar novas práticas no seu dia-a-dia (Ex. Correção de provas, avaliação, preparação de aulas, desenvolvimento de recursos);
<ul style="list-style-type: none">• Promover a produção de recursos utilizando as novas tecnologias;
<ul style="list-style-type: none">• Promover a partilha e divulgação de materiais entre os vários professores e aluno;
<ul style="list-style-type: none">• Promover e incentivar a autoformação.

Quadro n.º 4 - Objetivos da ação de formação em Excel (docentes)

Sendo os formandos adultos e com formação a nível superior, esta formação realizou-se sem qualquer tipo de problemas. Os docentes presentes na sala eram 16 e o número de computadores era superior, logo não se verificaram problemas de falta de

recursos. No entanto, devido à sala onde foi realizada a formação situar-se num bloco da escola mais afastado do ponto de acesso da internet, pontualmente ocorriam falhas de internet num ou noutra computador. Problema esse que era resolvido, solicitando aos formandos para trocarem de secretária, visto terem computadores livres e com acesso à Web. Algumas reuniões que ocorriam na Escola, justificavam o atraso de alguns formandos, todavia, nunca tinham reuniões em simultâneo e os que chegavam atrasados iam acompanhando pelo colega do lado até que fosse possível dirigirmo-nos a eles para os colocar a par da matéria e tirar as dúvidas que fossem surgindo.

Apesar da ação de formação ter uma duração estipulada, acabava por se prolongar, na maior partes das vezes, por mais 30 minutos a 1 hora depois do término da sessão. Esse tempo era utilizado para uma ajuda mais individualizada aos formandos que chegavam atrasados à sessão ou para quem tinha dúvidas ou mais dificuldades nalguma tarefa pedida na ficha proposta.

9.1.2 – Formação em Moodle

A utilização da Plataforma Moodle é um projeto delineado para apoiar o social-constructivismo educacional. Ele associa um sistema de administração de atividades educacionais com um pacote de software desenhado para ajudar os professores a obterem um padrão de qualidade nas atividades educacionais on-line que desenvolvem.

Este espaço virtual de aprendizagem, para os alunos, permite aceder a recursos educativos, realizar atividades individuais e colaborativas, criar portefólios temáticos, participar em fóruns de discussão, enviar trabalhos para o professor, realizar exercícios de autoavaliação, entre outras utilizações.

No quadro n.º 5 estão descritos os objetivos desta ação de formação, cuja designação é: “A utilização da plataforma Moodle na prática docente”.

Objetivos
<ul style="list-style-type: none">• Apoiar os professores na criação de condições para uma adequada utilização da Plataforma Moodle em contextos de aprendizagem escolar.
<ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre os impactos do paradigma digital nos processos de comunicação e interação e o seu potencial para promover a inovação e mudança dos processos de

ensino e de aprendizagem.
<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer a emergência de novas práticas pedagógicas ao nível dos professores potenciando os benefícios da Plataforma Moodle na renovação dos contextos de aprendizagem e eficiência do processo educativo.
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a inovação educacional, potenciando o uso das TIC.
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a divulgação e partilha de materiais, metodologias e práticas no âmbito da integração educativa utilizando a Plataforma Moodle.
<ul style="list-style-type: none"> • Debater e promover um quadro de referência nacional no âmbito da formação contínua de professores para a integração educativa da Plataforma Moodle.

Quadro n.º 5 - Objetivos da ação de formação em Moodle

O número de formandos desta formação era o mesmo que a da anterior, tendo a formação sido desenvolvida na mesma sala de aula. Nesta formação foi possível ver-se que os professores não estavam tão à vontade como estavam na formação do Microsoft Excel. Percebia-se facilmente que nunca usaram a plataforma Moodle, e os que a conheciam era apenas por já ouvirem falar ou terem visto um colega a trabalhar nela. Esta situação tornou-se um problema, pois a faixa etária dos formandos encontra-se entre os 45 e os 60 anos e à medida que ia expondo os conteúdos, achavam tudo muito complicado, alegando que “já não tenho cabeça para tanta coisa”, “Temos de realizar tantos passos?”, “Não existe uma maneira mais simples?”, “Pensei que fosse mais fácil que enviar um email”, “O Excel, mal ou bem, usei sempre na minha carreira como professor. Esta tecnologia não... é difícil...”.

O que alegavam, a nosso ver, demonstrava que estes formandos se acomodaram um pouco e vinham na busca de “facilitismo” na resolução das suas tarefas relacionadas com a Escola, evitando ao máximo tudo que desse algum trabalho. Foi necessário tomar outra posição e arranjar uma nova estratégia para os motivar. Então, decidimos fazer algumas alterações e começar por ensinar como se faz um teste de avaliação na plataforma Moodle, assim como a vantagem de se obter os resultados na hora, de uma forma muito simples. Com alguma relutância, começaram a desenvolver um teste na plataforma. Chegados ao fim, perguntam : “Então e agora? Vem a parte pior?”, na verdade, o “pior” já estava feito e

bastava clicar num botão, que as notas dos alunos apareciam. E assim foi. Ficaram estupefactos “Isto é fantástico!”, “Vai-me tirar muito trabalho... vai.. vai..”. Foi possível cativar, de novo, a atenção deles e a partir daqui, o interesse em aprender a usar a plataforma Moodle foi enorme e assim conseguimos que o resto das sessões fossem aproveitadas ao máximo e cheio de entusiasmo dos formandos.

Em jeito de síntese, os formandos, também professores, procuravam uma ferramenta que lhes facilitasse a elaboração e correção dos testes, o depósito de conteúdos multimédia para lecionarem as aulas, etc. Mas, inicialmente demonstraram um certo comodismo, não relevando interesse por aprender algo novo. No entanto, esse problema foi ultrapassado e no fim da ação de formação, já perguntavam: “Pode fazer uma formação de Moodle avançado... não pode?”. Conclui-se assim, que a formação foi útil, que houve transmissão e partilha conhecimento, o que dá forças e ânimo para continuar ou tentar continuar a ensinar.

9.2 – Formação a não docentes

Cada vez mais as Escolas estão munidas com equipamento informático para resolverem muitos dos seus problemas de gestão, seja de alunos, funcionários, professores ou outros relacionados com o meio Escolar.

Apesar de nem todo o corpo não docente de uma escola usar computador, este é usado nas escolas em diversos locais, seja na secretaria, biblioteca, portaria da Escola e nalguns blocos onde o funcionário regista no computador das entradas e saídas de recursos pedidos pelos professores.

É então necessário que haja uma reciclagem das novas tecnologias pelo corpo não docente, e desta forma julgamos que esta formação é uma mais valia.

Em relação à tipologia das sessões, foram de carácter teórico/prático, onde, depois da exposição teórica e divulgação de exemplos de aplicação prática, os formandos aplicavam o que aprenderam numa ficha de trabalho. Na última sessão deu-se lugar à autoavaliação. Esta tipologia adotada foi igual para a ação de formação em Microsoft Excel e do Microsoft Word.

9.2.1 – Formação em Microsoft Excel

A folha de cálculo Excel, é uma ferramenta que pode ser utilizada pelo corpo não docente nas práticas administrativas e de gestão, ou seja, em diversas tarefas que compõem o seu trabalho diário na Escola.

No quadro n.º 6 podemos ver os objetivos desta ação de formação, que teve como designação: “A folha de cálculo no trabalho diário dos funcionários da Escola”.

Objetivos
<ul style="list-style-type: none">• Debater e aplicar as várias funcionalidades da folha de cálculo (Familiarizar-se com o Microsoft Excel);
<ul style="list-style-type: none">• Conhecer e utilizar as várias potencialidades do Microsoft Excel;
<ul style="list-style-type: none">• Fornecer aos funcionários o conhecimento e as bases para a utilização da folha de cálculo na sua prática diária;
<ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre o impacto da utilização da folha de cálculo e o seu potencial;
<ul style="list-style-type: none">• Permitir aos funcionários utilizar novas práticas no seu dia-a-dia (Ex. balancetes, disponibilidades de salas, orçamentos familiares, gestão dos recursos escolares disponibilizados em cada sala de aula pelo funcionário e desenvolvimento de recursos próprios);
<ul style="list-style-type: none">• Promover a produção de recursos utilizando as novas tecnologias;
<ul style="list-style-type: none">• Promover e incentivar a autoformação.

Quadro n.º 6 - Objetivos da ação de formação em Excel (não docentes)

Esta ação de formação foi constituída por 18 formandos, no mesmo espaço das formações referidas anteriormente. A maioria dos formandos eram funcionários da secretaria da Escola, existindo 1 funcionário que trabalhava na biblioteca, 1 na portaria, 1 na receção e outro que desempenhava a função de auxiliar num bloco da Escola.

Os objetivos desta formação foram atingidos com sucesso, no entanto, o facto de existir formandos que tinham contacto com a ferramenta no seu dia-a-dia, facilmente assimilaram o que se transmitia e aplicavam com poucas ou nenhuma dificuldade, ao invés de outros, em que o contacto com o Excel era quase nulo. Fazendo com que estes, levassem mais tempo a cumprir as tarefas pedidas. Esta situação, fez com que tivesse de adaptar a formação para que nenhum formando desmotivasse, pois se por um lado um grupo de formandos resolviam os exercícios com maior facilidade e mais rapidamente, por outro lado, o grupo com mais dificuldades levavam mais tempo. Fazendo com que uns formandos esperassem pelos outros. Para evitar esta situação, foram adaptados os exercícios às suas funções profissionais ou naquilo que achavam mais vantajoso, criando um ambiente em que ninguém espera por ninguém e iam aprendendo ao seu ritmo.

De salientar que todos os objetivos propostos foram alcançados e todos os formandos conseguiram realizar todos os trabalhos propostos.

9.2.2 – Formação em Microsoft Word

O processador de texto Microsoft Word é uma ferramenta que pode ser utilizada nas práticas administrativas e de gestão da Escola ou em âmbito particular. Sendo possível criar desde documentos simples até aos mais complexos, tais como: relatórios, cartas, currículos, ofícios, procurações, etc.

Com esta ação pretendeu-se levar o pessoal não docente a utilizar a ferramenta Microsoft Word de forma correta, dotando-os de conhecimentos sólidos sobre a ferramenta.

No quadro n.º 7 estão descritos os objetivos desta ação de formação, cuja designação foi a seguinte: “O processador de texto Microsoft Word no trabalho diário dos funcionários da Escola”.

Objetivos
<ul style="list-style-type: none">• Debater e aplicar as várias funcionalidades do Microsoft Word (Familiarizar-se com o Microsoft Word);
<ul style="list-style-type: none">• Conhecer e utilizar as várias potencialidades do Microsoft Word);

<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer aos funcionários o conhecimento e as bases para a utilização correta do processador de texto Word na sua prática diária;
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o impacto da utilização do Microsoft Word e o seu potencial;
<ul style="list-style-type: none"> • Permitir aos professores utilizar novas práticas no seu dia-a-dia (Ex. Elaboração de relatórios e desenvolvimento de recursos no seu contexto de trabalho);
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a produção de recursos utilizando as novas tecnologias;
<ul style="list-style-type: none"> • Promover e incentivar a autoformação.

Quadro n.º 7 - Objetivos da ação de formação em Microsoft Word

Os formandos que participaram nesta ação de formação foram os mesmos que participaram na ação de formação do Excel, com o acréscimo de dois, que eram funcionários da secretaria.

Nesta formação, os formandos encontravam-se todos no mesmo nível, tinham algum conhecimento do processador de texto Microsoft Word e sabiam aplicar as ferramentas básicas que o processador oferece. Conseguimos conduzir a turma toda ao mesmo ritmo e sem dificuldades consideráveis. As dificuldades e/ou lacunas que os formandos apresentavam foram superadas através das explicações e dos exercícios práticos resolvidos por eles.

Em suma, a ação de formação correu dentro da normalidade, tendo levado os formandos a superar as dificuldades e a consolidar conhecimentos básicos que já possuíam, além de aprenderem a usar novas ferramentas que o Microsoft Word disponibiliza.

Conclusão

Fazendo uma retrospeção do trabalho feito relativamente à ação desenvolvida durante a prática educativa supervisionada, consideramos que se trata de uma das fases mais importantes, senão a mais importante, do percurso traçado para a formação de professores, pois é aqui que nos deparamos com os problemas, com as dúvidas e com a diversidade de mundos dos quais provêm os alunos.

A prática docente conduziu-nos à reflexão constante e à preocupação em obter bons resultados no que concerne ao sucesso educativo dos alunos. Neste sentido, a avaliação formativa, nomeadamente as fichas formativas, constituiu o tema de pesquisa deste relatório, o que possibilitou criar condições para a aquisição e para a avaliação de conhecimentos e de competências dos alunos. O recurso a fichas formativas não foi apenas utilizado com a intenção de se avaliar ou de julgar, mas antes com o propósito de obter informações sobre os pontos fortes e os pontos fracos dos alunos, de modo a melhorar a aprendizagem, promovendo assim o sucesso educativo. O Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho, que regulamenta a estrutura curricular e a avaliação nos ensinos básico e secundário, dá especial relevância à avaliação das aprendizagens, no entanto deixa de considerar a avaliação formativa como modalidade principal de avaliação do ensino básico, mantendo, apenas, a atribuição de função de regulação do processo de ensino e de aprendizagem.

Apesar da vontade de implementar, de uma forma correta, este tipo de avaliação e de pôr em prática este processo que é parte integrante do ensino e da aprendizagem por permitir a recolha contínua de informações sobre as aprendizagens dos alunos, revelou-se uma tarefa dificultada pelo facto de as turmas serem constituídas por um excesso de alunos com necessidades educativas especiais. A acrescer a esta situação, há, também, a referir o facto da carga horária destinada para a disciplina de TIC ser de apenas 45 minutos semanais, o que condiciona o trabalho do professor numa disciplina com uma natureza prática como esta.

Relativamente aos alunos das diferentes turmas onde foi realizado o estágio pedagógico, pode-se referir que foram alunos obedientes e muito motivados. Apesar de nos conselhos de turma ouvir aspetos menos positivos relativamente a alguns deles, nas aulas de TIC nunca houve problemas a registar, talvez pelo facto de se criar um clima de

proximidade entre o professor e os alunos, condição necessária para a plena realização do processo de ensino e aprendizagem, assim como o estímulo à participação, sobretudo através do reforço. A possibilidade de dar formação na área da Informática ao pessoal docente e não docente da Escola traduziu-se numa experiência bastante enriquecedora na medida em que possibilitou crescer profissionalmente, tendo uma perspectiva diferente do ensino e alargar o campo da experiência enquanto docente, com alunos já adultos.

Bibliografia

- Allal, L., Cardinet, J. e Perrenoud, P. (1986). *A Avaliação Formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina
- Almeida, L. (2012). Avaliação dos Alunos: Combinando as Razões e os Modos. In J. Karpicke, H. D. Sousa & L. S. Almeida. *A Avaliação dos Alunos*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos, pp.71-88.
- Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e de aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 40-3, 95-133.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf> e consultado em 6 de fevereiro de 2014.
- Ferreira, C. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-3, 71-94. Disponível em: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1170/618> e consultado em 10 de março de 2014.
- Ferreira, C. (2006). Uma Leitura das Práticas de Avaliação Formativa Centradas na Utilização das Fichas/ Testes Formativos. In A. F. Moreira *et al.* (Orgs). *Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares, (III) Colóquio Luso-Brasileiro. Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, p.127-139.

Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora

Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projeto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43-1, 143-158. Disponível em: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1263/711> e consultado em 12 de março de 2014.

Ferreira, C. (2011). O feedback na avaliação reguladora da aprendizagem: reflexões para a prática. In A. B. Lozano *et al* (Orgs). *Libro de Actas XI Congresso internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. A Coruña/ Universidade da Coruña, pp.341-349.

Ferreira, C. (2013). Os exames na avaliação da aprendizagem: entre o rigor e a Seleção? In C. A. Ferreira *et al*. (Orgs). *Atas das II Jornadas Pedagógicas – O Professore faz a Diferença no Desempenho Escolar*. Vila Real: UTAD, pp.97-110.

Lemos, V. *et al* (1993). *A nova avaliação da aprendizagem – O direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.

Lemos, V. (1990). *O Critério para o Sucesso – Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Pacheco, J. (2012) Avaliação das Aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas. In Secretaria da Educação do Governo Regional da Madeira. *Encontros de Educação*. Funchal: Secretaria da Educação do Governo Regional da Madeira.

Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs). *Avaliações em educação: Novas perspetivas*. Porto: Porto Editora, p.171-206.

Roldão; M. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. 2.^a Edição. Lisboa: Editorial Presença.

Valadares, J.; Graça, M (1998). *Avaliando para Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: Plátano Editora

Veslin, O., Veslin, J. (2001). Évaluation Formatrice et Critères de Réalisation. In G. Figari; M. Achouche. *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 89-101

Legislação consultada:

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Série I.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho.

Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto.

Sites consultados:

<http://www.diogocao.edu.pt> (em 18/02/2014)

http://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Real (em 18/02/2014)

<http://www.gave.min-edu.pt/> (em 05/02/2014)

[http://www.infopedia.pt/\\$vila-real](http://www.infopedia.pt/$vila-real) (em 02/03/2014)

ANEXOS

