

MARIA DO CÉU PEREIRA MACHADO E CAMACHO

FACEBOOK E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA:
UM PROJETO DE AUTOFORMAÇÃO

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

MARIA DO CÉU PEREIRA MACHADO E CAMACHO

***FACEBOOK* E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA:
UM PROJETO DE AUTOFORMAÇÃO**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na área da Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

Agradecimentos

O primeiro agradecimento é dirigido ao meu orientador, Professor Roque Antunes, pela inexcedível disponibilidade com que acompanhou todos os momentos do meu Trabalho de Projeto. Exigente, rigoroso, assertivo, atento, paciente. Soube questionar as minhas ideias ainda incipientemente formuladas. Corrigiu falhas, avançou comentários. Regozijou-se com as minhas conquistas. A sua atitude para comigo foi de guia e de amigo.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Ana Paula Silva pelo interesse com que foi seguindo este Trabalho de Projeto e pela compreensão que sempre evidenciou face às minhas idiossincrasias.

Reconheço dever muito aos meus alunos do 11º46, do ano letivo 2012/2013, pela colaboração que me deram.

A minha gratidão ao meu marido, à minha filha e aos meus pais.

Resumo

A investigadora fixou o objetivo de se atualizar a nível profissional, por autoformação. Considera ser relevante para o ensino que se aposte em estratégias /atividades inovadoras sob um ponto de vista pedagógico, assentes nas novas tecnologias.

Neste contexto, a questão de partida foi: *como pode a docente inovar na sua prática pedagógica com impacto no desenvolvimento das suas competências digitais e profissionais?*

Pode inovar, explorando, a nível educativo, as características de uma rede social como o *Facebook*, que é intuitiva e permite o acesso por computador. Além disso, aposta na natureza ubíqua, desenhada para *Tablet* ou telemóvel, em mobilidade. Possibilita a comunicação síncrona e assíncrona. Pode ser rentabilizada em dois níveis: no da *Web 1.0*, para pesquisa e arquivo; e no da *Web 2.0*, para criação/cocriação. Nesta investigação, o paradigma da *Web 2.0* facultou a conceção de uma *Wiki* e de outros produtos criativos.

Sendo inábil em tecnologia digital, a docente investigadora pretendeu inverter a situação ao começar pelo *Facebook*, que se revelou uma forma muito pragmática de ir aprendendo, paulatinamente, a operar outras ferramentas digitais e de consolidar uma autoformação em espiral ascendente.

O Trabalho de Projeto, de que ora se lavra este relatório, seguiu a metodologia de investigação-ação, pelo modelo de Whitehead (1989). Foram cinco fases distintas: desde a identificação do problema até à sua superação, passando pelas fases intermédias de planificação do trabalho e de implementação. A última fase foi a reformulação, isto é, a planificação do ano letivo seguinte, com base na experimentação anterior e nos resultados obtidos.

Dos resultados obtidos, destacam-se os seguintes: os discentes empenharam-se nas inovações digital e pedagógica porque compreenderam que a docente as concebeu para eles e eram adequadas às suas capacidades; elucidaram a docente, quando esta teve dúvidas de ordem digital; aprovaram o método eclético que concilia o tradicional com o moderno, sem exageros; apreciaram que a docente se implicasse, conferindo um cunho pessoal às aulas; aceitaram bem a entrada do *Facebook* em meio escolar, com a associação do telemóvel, para partilha de informação e de conhecimento; o *Facebook* ajudou a docente a desenvolver as aprendizagens tecnológicas e a comunicar com os alunos; os intervenientes reconheceram que podem criar produtos propositadamente para exibir na página, entrando portanto, na *Web 2.0*.

Palavras-Chave: *Facebook*; Inovação; Autoformação.

Abstract

The researcher established the goal of bringing herself up to date professionally through self-training. She believes it is important in education to bet on innovative strategies/activities from a pedagogical point of view that are based on new technologies.

In this context, the initial question was: *How can a teacher innovate in her pedagogical practice with an impact on the development of her digital and professional skills?*

She can innovate, exploring at the educational level the features of a social network, such as Facebook, which is intuitive and allows for access by computer. Besides this, she bets on the ubiquitous nature of mobility, designed for a tablet or mobile phone. It enables synchronous and asynchronous communication. It can be taken advantage of at two levels: in Web 1.0, for research and archiving; in Web 2.0, for creation/co-creation. In this research, the paradigm of Web 2.0 enabled the conception of a Wiki and other creative products.

Being unskilled in digital technology, the researcher teacher sought to reverse that situation by beginning with Facebook, which was a very pragmatic way to learn little by little how to use other digital tools and to consolidate a self-training in an ascending spiral.

The Project Work, which is the subject of this report, used the methodology of the action research model by Whitehead (1989). There were five distinct phases: from the identification of the problem to overcoming it, with intermediate phases of work planning and implementation. The last phase was reformulation, that is, the planning of the following school year, based on the previous experimentation and the results obtained.

Of the results obtained, the following stand out: the learners committed themselves to the digital and pedagogical innovations because they understood that these had been designed for them by the teacher and were suited to their abilities; they enlightened the teacher when she had questions about digital technology; they approved the eclectic method that conciliates the traditional with the modern, without excesses; they appreciated the fact the teacher involved herself, giving a personal touch to the classes; they accepted very well the introduction of Facebook into the school environment, associated with the mobile phone, for the sharing of information and knowledge; Facebook helped the teacher develop the technological lessons and communicate with the students; the participants recognised that they can create products specifically for display on the page, meaning they enter into Web 2.0.

Key words: Facebook; Innovation; Self-training.

Résumé

La chercheuse a fixé l'objectif de s'actualiser au niveau professionnel, par auto-formation. Elle considère qu'il est important pour l'enseignement de miser sur des stratégies/activités innovatrices d'un point de vue pédagogique, fondées sur les nouvelles technologies.

Dans ce contexte, la question de départ a été: *comment l'enseignant peut-il innover dans sa pratique pédagogique en créant un impact sur le développement de ses compétences digitales et professionnelles?*

Il peut innover en exploitant, au niveau éducatif, les caractéristiques d'un réseau social comme *Facebook*, qui est intuitif et dont l'accès est possible par ordinateur. En outre, il se fonde sur le caractère ubiquiste, conçu pour la *Tablette* ou le téléphone portable, en situation de mobilité. Il permet la communication synchrone et asynchrone. Il peut être rentabilisé à deux niveaux: celui du *Web 1.0*, aux fins de recherche et d'archivage; et celui du *Web 2.0*, pour la création / co-création. Dans cette recherche, le paradigme du *Web 2.0* a permis la conception d'un *Wiki* et autres produits créatifs.

N'étant pas habile en matière de technologie digitale, l'enseignante-chercheuse a souhaité inverser la situation en commençant par *Facebook* qui s'est révélé être une manière très pragmatique d'apprendre, progressivement, à utiliser d'autres outils digitaux et de consolider une autoformation en spirale ascendante.

Le travail concernant le projet, dont il est question dans ce rapport, a suivi la méthodologie de recherche-action, selon le modèle de Whitehead (1989). Cinq phases distinctes se sont succédé : depuis l'identification du problème jusqu'à son dépassement, en passant par les phases intermédiaires de planification du travail et de mise en œuvre. La dernière phase a été la reformulation, c'est-à-dire la planification de l'année scolaire suivante, sur la base de l'expérimentation précédente et des résultats obtenus.

Parmi les résultats obtenus, soulignons les suivants: les apprenants se sont impliqués dans les innovations digitale et pédagogique car ils ont compris que l'enseignante les avait conçues pour eux et qu'elles étaient en adéquation avec leurs capacités; ils ont éclairé l'enseignante lorsque celle-ci avait des doutes d'ordre digital; ils ont approuvé la méthode éclectique qui concilie le traditionnel et le moderne, sans exagérations; ils ont apprécié l'implication de l'enseignante et l'apport de sa touche personnelle aux cours; ils ont bien accepté l'introduction de *Facebook* en milieu scolaire, avec l'association du téléphone portable, pour le partage d'information et de connaissance; *Facebook* a aidé l'enseignante à développer les apprentissages technologiques et à communiquer avec les élèves; les intervenants ont reconnu qu'ils pouvaient créer des produits dans le but de les présenter sur la page, en accédant donc aux fonctionnalités du *Web 2.0*.

Mots-clés: *Facebook*; Innovation; Autoformation.

Índice

Introdução	1
Parte I - Reflexão Autobiográfica e Identificação do Problema	6
1. Descrição reflexiva do percurso profissional	7
2. Situação problema.....	30
2.1. Identificação e definição do problema	30
2.1.1. Identificação do problema	30
2.1.2. Definição do problema	31
2.2. Caraterização do contexto.....	32
2.3. Proposta de resolução do problema	32
3. Questões e objetivos de investigação	33
3.1. Questão de partida.....	33
3.2. Objetivo geral	34
Parte II - Enquadramento Teórico.....	35
1. Facebook.....	36
1.1. A Web 2.0	36
1.2. As TIC em rede	37
1.3. As redes sociais	38
1.3.1. A rede social <i>Facebook</i>	42
1.3.1.1. A sua génese	43
1.3.1.2. As potencialidades do <i>Facebook</i>	43
1.3.1.3. O <i>Facebook</i> como recurso educativo	44
1.3.1.3.1. O <i>Facebook</i> no ensino em Portugal	46
1.4. Comunidades virtuais	48
2. Inovação	49
2.1. A necessidade de inovação.....	49
2.2. Factores que contribuem para a inovação.....	52

2.3. Teorias de aprendizagem	54
2.4. A inovação tecnológica no ensino	55
2.4.1. O <i>E-Learning</i>	61
2.4.2. O <i>Mobile-Learning</i>	62
2.5. Consequências da inovação.....	65
2.5.1. Positivas	65
2.5.2. Negativas.....	66
2.6. O lado problemático da tecnologia	68
3. Autoformação	70
3.1. Funções da autoformação	78
3.2. Uma revolução formativa escondida.....	79
3.3. As correntes de autoformação.....	80
3.3.1. A corrente educativa	80
3.3.2. A corrente social e existencial.....	80
3.3.3. As histórias de vida como autoformação.....	81
3.4. O estigma.....	83
3.5. Vantagens e desvantagens da autoformação.....	84
3.6. Desenvolvimento profissional autónomo	84
Parte III - Resolução do Problema	86
1. A Metodologia de Investigação–Ação	87
1.1. Modelo de Withehead (1989)	90
2. Plano de Ação	91
2.1. As fases do plano de ação	91
2.1.1. 1. ^a Fase – deteção do problema	91
2.1.2. 2. ^a Fase – planificação.....	91
2.1.2.1. Objetivos específicos.....	91
2.1.3. 3. ^a Fase – implementação.....	92

2.1.3.1. Subquestões	92
2.1.4. 4. ^a Fase – avaliação.....	115
2.1.4.1. Apresentação e análise dos dados.....	115
2.1.4.2. Autoavaliação.....	126
2.1.5. 5. ^a Fase – reformulação	128
Síntese Reflexiva	134
Fontes de Consulta.....	136
Bibliográficas.....	136
Eletrónicas	142
Glossário	146
Apêndices	153
Apêndice I - Codificação dos Alunos do 11 ^o 46	154
Apêndice II - Depoimento do Delegado de Grupo	155
Apêndice III - Grelha de Análise de Conteúdo do Depoimento do Delegado do Grupo	156
Apêndice IV - Dramatizações	157
Apêndice V – Grelha de Análise de Conteúdo de comentários sobre as Peças de Teatro apresentadas a 5 de dezembro 2013	160
Apêndice VI - Questionário.....	162
Apêndice VII – Análise de dados do questionário aos alunos.....	163
Apêndice VIII - <i>Facebook</i>	171
Apêndice IX - <i>Wiki</i>	172
Apêndice X - Grelha de Análise de Conteúdo de uma <i>Wiki</i>	173
Apêndice XI - <i>Quiz</i>	175
Apêndice XII - Análise dos dados do <i>Quiz</i>	176
Apêndice XIII - Análise de dados <i>POLL</i>	177
Apêndice XIV - Grelha de análise de colaboração por aluno – 2 ^o período.....	178
Apêndice XV – Pesquisa: panteísmo e poema no <i>YouTube</i>	179
Apêndice XVI - <i>Facebook</i> , vídeo <i>À Moda de Cesário</i>	180

Apêndice XVII - Grelha de análise do vídeo <i>À Moda de Cesário</i>	181
Apêndice XVIII - <i>Uma Abelha na Chuva</i> e imagens.....	182
Apêndice XIX - Análise dos dados de um texto criativo	185

Índice de Figuras

<i>Figura 1. Representação de uma rede social.....</i>	<i>40</i>
<i>Figura 2. O modelo dos seis graus de separação de Milgram</i>	<i>41</i>
<i>Figura 3. Os dez países com mais utilizadores no Facebook.....</i>	<i>42</i>
<i>Figura 4. Locais de onde acedem ao Facebook.....</i>	<i>117</i>
<i>Figura 5. Concordância com a utilização do Facebook em contexto escolar</i>	<i>118</i>
<i>Figura 6. Empenho na disciplina por causa do Facebook</i>	<i>118</i>
<i>Figura 7. Relação do Facebook com a melhoria na leitura e escrita</i>	<i>119</i>
<i>Figura 8. Contributo para partilhar informação e conhecimento</i>	<i>119</i>
<i>Figura 9. Contributo da criação da página para competências dos alunos em TIC</i>	<i>120</i>
<i>Figura 10. Sessões do Facebook e a utilização na comunicação com a professora</i>	<i>120</i>
<i>Figura 11. Contributo da criação da página para competências da professora em TIC..</i>	<i>121</i>
<i>Figura 12. Exemplos de estratégias inovadoras.....</i>	<i>121</i>
<i>Figura 13. Relação entre pesquisas realizadas e alunos</i>	<i>125</i>

Índice de Quadros

Quadro 1. <i>Planificação</i>	92
Quadro 2. <i>Síntese – sistematização dos dados analisados</i>	126
Quadro 3: <i>Reformulação</i>	129

Introdução

O conceito de inovação educativa, em sentido lato, abarca “desenvolvimento de capacidades e aptidões desejáveis” (Sá-Chaves, 1989), o que vai muito para além da aquisição de conhecimentos. Essa aquisição é frequentemente conseguida pelos próprios jovens, autonomamente e nas mais diversas áreas. Como possuem conhecimentos tecnológicos, através desses, podem ascender a outros. Eis o motivo por que os saberes que detêm, por exemplo, em tecnologias, devem ser valorizados pela escola, aceitando que os jovens sejam parceiros ativos da sua própria educação.

A inovação está muito ligada à tecnologia, na medida em que esta permite a diversificação das atividades de aprendizagem. E o ciberespaço está a favorecer a união da aprendizagem real com a virtual, porque as ideias e os conhecimentos estão a ser globalizados (Grund & Gil, 2011). O acesso a esse domínio faz-se por computador e progressivamente por *Tablet* e telemóvel. É um novo paradigma de aprendizagem, que não está no entanto isento de perigos. Um deles é a ausência de critério de qualidade: muitas vezes o amador está a competir com o profissional de determinada área, porque pode livremente colocar as suas ideias num espaço público, situado na rede (Keen, 2008; Pereira, 2007).

Não se pode pedir à escola para competir com uma tal avalanche de conhecimento indiscriminado, mas pode ser ela o guia privilegiado a orientar os mais novos, na senda de um saber correto e validado (Matute & Vadillo, 2012). A necessidade de inovação no ensino é inquestionável, porque a sociedade está a procurar trabalhadores “responsáveis, autónomos, criativos, adaptáveis” e é na escola que eles fazem a sua formação (Sá-Chaves, 1989).

Mas como deverá proceder o professor que não está apto a trabalhar com tecnologias digitais? Há várias saídas possíveis para o problema, nomeadamente o abandono do sistema de ensino ou uma formação adequada às necessidades. É preciso que esse professor seja assumidamente eterno aprendiz. Só assim pode contribuir para a formação de “indivíduos capazes de prescindir do seu auxílio, de caminhar por si mesmos, de esquecer ou desmentir aqueles que o ensinaram” (Savater, 1997, p. 73). Não é fácil o professor ser “simultaneamente, aquele que ensina bem, que torna as aprendizagens significativas para cada aluno, que cria um bom ambiente na aula e uma boa relação com cada um dos seus alunos, promovendo o seu desenvolvimento como pessoa” (Brederode Santos, 1991, p. 56). Mas é possível.

Foi por acreditar nessa possibilidade que a docente levou a cabo o presente trabalho de projeto, que se compõe de três partes distintas. A primeira parte apresenta

uma autorreflexão profissional, em que a autora lembra alguns dos momentos mais significativos do seu longo percurso como professora. Destaca os momentos formais da sua preparação profissional e diversas formações que considera valiosas. Sempre se empenhou em consolidar conhecimentos diretamente relacionados com as disciplinas de lecionação. Jamais deixou de ler, fosse por fruição desse prazer inefável, fosse para se compreender melhor e aos outros, enquanto seres humanos. Todavia, nunca se podendo dar por concluída a formação, existem sempre sectores onde a luz do saber não reverbera. E, quando identificados, merecem que tenhamos para com eles uma especial solicitude. Na vida profissional desta docente, a zona de sombra eram as TIC. Por inépcia a beirar a tecnofobia. A contrastar com os seus discentes que já pertencem à denominada geração digital. Embora não seja a única na sua escola a revelar tais insuficiências, mas por uma questão de brio profissional e pessoal, mesmo sendo quinquagenária, decidiu entrar na aventura de uma nova e provavelmente difícil aprendizagem. Não sabia como entrar nesse mundo, mas o que fez desbloquear o processo foi a pergunta *“como pode a docente inovar na sua prática pedagógica com impacto no desenvolvimento das suas competências digitais e profissionais?”* Refletiu aturadamente sobre as possibilidades que se lhe poderiam oferecer, equacionou o contexto em que implementaria a experiência e concluiu que, para promover a inovação na prática pedagógica, talvez se pudesse socorrer de uma rede social – o *Facebook*.

Escrutinou os prós e os contras. As vantagens eram notórias: criar um perfil era gratuito; sendo virtual, não necessitava de equipamento físico, em que a escola estava deficitária; e os alunos utilizavam-na abundantemente, a partir de casa ou em mobilidade. Quanto às desvantagens, bastou-lhe a primeira que se apresentou, sem necessidade de elencar outras. Era à partida desmotivante: a docente nunca havia aderido a essa rede social e desconhecia-a completamente. Não se inibiu e pôs-se a conjeturar como haveria de remover aquele pequeno obstáculo. Solicitaria as ajudas de que viesse a necessitar a formadores informais, que tanto poderiam ser os próprios alunos ou pessoas de família. Assim, com ajuda, abriu uma conta para observar de que recantos era feito aquele quase lugar. Percebeu umas coisas, outras nem por isso.

A segunda parte teve início com a escolha das três palavras-chave que considerou favoráveis: *Facebook*, *inovação*, *autoformação*. Começou a investigar sobre o *Facebook*, pois precisava de lhe conhecer as características. Leu trabalhos realizados pelos ainda escassos investigadores portugueses nessa área, os quais lhe abriram perspetivas interessantes para o que poderia vir a ser a sua própria investigação (Minhoto & Meirinho, 2011; Coutinho & Lisboa, 2010; Bottentuit & Coutinho, 2007). Os novos conhecimentos suscitaram as perguntas seguintes: *pode o Facebook ser elevado*

a plataforma de ensino e aprendizagem? há compatibilidade digital entre o Facebook e vários suportes tecnológicos? E quais são os comandos do Facebook com potencial de comunicação?

Seguiu-se a leitura atenta de textos dedicados à *Inovação*. Inovação essa que não passa de uma ideia nova para resolver problemas de sempre. Se a escola almeja ser motivadora, precisa abrir janelas para a realidade e não colocar muros que a vedem. (Grund & Gil, 2011). É o caso do *Mobile Learning* que configura um novo paradigma educativo, são novas janelas que se abrem. Serve-se de dispositivos eletrônicos que são: *o leitor mp3, o smarthphone, o ipod, o eBook, o tablet e o iPhone*. Estes dispositivos poderão vir a melhorar a qualidade do ensino. No entanto, é necessário prestar atenção à pedagogia para que não seja abafada pela tecnologia (Grund & Gil, 2011). Esta pode invadir a nossa vida, a ponto de não termos tempo para pensar nem para estar com as pessoas que estimamos. É imprescindível uma gestão equilibrada de tudo. Portanto, temos de colocar a tecnologia digital no seu devido lugar. “A nova vanguarda passa por um certo conservadorismo” (Chatfield, 2013). E o futuro da humanidade, não passará terminantemente pela inovação tecnológica como fonte de inspiração, mas centrar-se-á nas pessoas e nos seus valores (Hargreaves & Fullan, 2012).

Portanto, o professor pode estar a inovar quando ensina aos seus alunos algo óbvio, como técnicas de aprendizagem, em que associa imagens mnemônicas a conteúdos, o que lhe concede uma “dimensão relacional, em que o sentimento de confiança e de abertura se estabelece” entre ele e os alunos (De La Garanderie, 1988, p. 56). Cabe no âmbito da inovação a atenção a dar às múltiplas inteligências, pela adequação de estratégias/atividades. A docente pensou que teria de encontrar uma convergência entre Facebook e Inovação, de onde surgiu a seguinte pergunta: *se explorar potencialidades do Facebook que evidenciem os vários estilos de aprendizagem, estará a docente a inovar a nível pedagógico?*

A docente teria de adquirir conhecimentos sobre *Autoformação*. Trata-se de uma modalidade em que o profissional do ensino ganha em autonomia e em poder, regulando o seu próprio processo formativo. Dá-se a libertação de determinismos e de preconceitos sociais. É “a revolução cultural dos tempos livres” (Dumazedier, 1980, p. 15). Surge então a última subquestão: *por que razão contribui o Facebook para a autoformação da docente?*

Seguiu-se a terceira e última parte, na qual os conhecimentos adquiridos foram postos em prática, trazendo a resposta para a questão de partida. Optou-se pela metodologia de Investigação-Ação, mais concretamente pelo modelo de Whitehead,

porque as cinco fases que o autor propõe se adequavam bem ao desenvolvimento do projeto.

Assim sendo, a primeira fase é a da identificação do problema, problema esse que já havia sido assinalado na parte do trabalho dedicada à reflexão autobiográfica. A segunda fase seria dedicada à planificação, norteadas pelos objetivos específicos que se enumeram: *demonstrar que o Facebook pode ser elevado a plataforma de ensino e aprendizagem; mostrar que há compatibilidade digital entre o Facebook e vários suportes tecnológicos; explorar potencialidades do Facebook que permitam evidenciar os vários estilos de aprendizagem, numa tentativa de inovar a nível pedagógico; identificar os comandos do Facebook que potenciam a comunicação; e enfatizar o contributo do Facebook para a autoformação da docente.* A terceira fase diria respeito à implementação, para clarificar o que as subquestões tinham indagado. No decurso desta fase tornou-se necessário proceder a alguns ajustes, mais conformes ao contexto da turma onde estava a ser testada a Investigação-ação, devido à inoperância de certas estratégias. Na quarta fase, proceder-se-ia à apresentação e interpretação dos dados, com a finalidade de avaliar o projeto. Constatou-se que a questão de partida e as subquestões foram amplamente respondidas. A docente conseguiu evoluir nas suas aptidões digitais e inovou em pedagogia, com a utilização continuada do *Facebook*, que à partida, não tem um *design* preparado para o ensino. A docente conseguiu, contudo, atribuir-lhe essa faceta, pela natureza de interação comunicacional, que o lado social faculta. Terminaria com a quinta fase, a da reformulação, que já contempla melhorias, tendo em mente o próximo ciclo, isto é, o ano letivo de 2013/2014.

Com a entrada do *Facebook* na prática letiva, foi favorecida a inclusão de outras ferramentas digitais periféricas, por parte da docente investigadora. A rede social também lhe trouxe um progressivo entendimento dos recursos multimédia, que se traduziu no desenho de soluções criativas no âmbito de propostas de atividades, bem como na capacidade de encorajamento e legitimação dos contributos relevantes dos discentes. E, a destacar, a forma de relacionamento com os seus alunos também se alterou: tornou-se mais frequente e afetiva.

A docente investigadora não criou nada de surpreendente, mas à sua escala, o Trabalho de Projeto que realizou, indicia uma verdadeira tectónica no seu quotidiano profissional. Novos saberes, atitude autoformativa perante inevitáveis problemas, e a convicção de que a mescla teoria/prática, mediada pela reflexão, pode metamorfosear um docente entorpecido pelas rotinas entediadas, num entusiasta da inovação.

Na elaboração do presente trabalho, foram seguidas as normas da Instituição, tendo por base o guião de trabalho final de Mestrados em Ciências de Educação:

Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), aprovado em Conselho Técnico-Científico de 15 de fevereiro de 2012 (o guião foi adaptado pela mestranda à especificidade do seu Trabalho de Projeto, com autorização do Orientador e da Diretora do curso de Mestrado). Foram seguidas as Normas APA (American Psychological Association).

Parte I - Reflexão Autobiográfica e Identificação do Problema

1. Descrição reflexiva do percurso profissional

“Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.”
Nóvoa (1992)

O Trabalho de Projeto, no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Professores é constituído por três partes, sendo que a primeira é uma Reflexão Profissional Autobiográfica. Através dessa narrativa autobiográfica, proponho-me, então, rever sucintamente a minha longa vida profissional, pois conto com trinta e cinco anos de serviço docente. Irá incluir destaques à formação formal que realizei ao longo da carreira, aos saberes, experiências e atitudes que a foram pontuando, de forma indelével. Dominicé, em 1985, (citado em Moita, s.d.), afirmava que a formação profissional de cada indivíduo é um processo complexo ancorado em processos parciais, ligados uns aos outros de forma singular.

No momento em que me concentro mentalmente para aceder aos registos das memórias profissionais, para me conhecer melhor, para saber que professora fui ao longo desta imensa carreira, constato que escrever uma autobiografia profissional é uma tarefa demorada. As memórias recentes estão disponíveis porque acabaram de acontecer: são de hoje, foram de ontem. O funcionamento da memória é semelhante ao da rede social *Facebook*. Quando o abrimos, vemos imediatamente as últimas publicações (esta analogia é muito natural, tendo em conta o conteúdo do meu Trabalho de Projeto).

Quando penetro mais fundo nas memórias, empurrando a parede do tempo, outras recordações se apresentam, com alguma frescura ainda, porque aconteceram há alguns anos, tão-somente. E é outra vez como o *Facebook*, cujo cursor lateral corremos página abaixo, até aceder ao que não é já tão recente.

A minha história tem muitas paredes porque tem muitos tempos, para trás, lá para trás, no passado, feito de grandes etapas ou ciclos, dentro dos quais se encontram pequenas etapas - os anos letivos. E a rede social novamente, que me mostra que também funciona assim. Baixo as páginas, empurro o cursor e revejo o que ali foi publicado há mais tempo.

Às arrecuas no tempo, do passado mais recente para o mais longínquo, e é assumidamente por esta ordem que pretendo rever mentalmente as principais formações que frequentei e as instituições escolares onde trabalhei. E começo a tomar notas para não esquecer, que a memória antiga, nunca refrescada, é um arquivo aferrolhado. Só depois, os referidos locais se enchem de pessoas em ação, que se movem, que

gesticulam. E eu lá estou e o centro da ação está comigo. Sou sempre eu que dou vida ao local. Parece que em meu redor há muita sombra. Talvez me fosse possível ir ver para além da sombra, mas não posso, não tenho tempo para permanecer em cada tempo. Estou lá de passagem, só para me observar, registar o que vejo e ir interpretando. E volto a tomar as notas que me irão ser úteis.

Por vezes a interpretação das cenas que revejo não é óbvia nem linear. Fico em dúvida. É preciso afastar contornos limitativos, para que as respostas às minhas dúvidas surjam então, porque estão ali onde sempre estiveram, à espera de serem redescobertas pelo foco da recordação. Mais uma vez é análogo ao *Facebook*: nas suas páginas mais antigas, cursor abaixo, cursor abaixo, muita coisa deixou de estar visível. É necessário clicar em “ver mais”. São recessos, são pormenores, que facilitam a perceção global do trabalho efetuado. Precisam ser revisitados, por essa precisa razão.

Para despoletar as recordações que irão dar forma a este registo de memórias de docência, permito-me utilizar a forma de aceder patenteada pela referida rede social. Em primeiro lugar, o presente. Depois, etapa a etapa, o que já é passado, do mais recente para o mais antigo. É, quanto a mim, o processo mais natural. Para tomar notas. Depois, o texto definitivo há de apresentar-se por ordem cronológica dos acontecimentos, para que fique num formato academicamente aceitável. Sem arabescos de estilo pretensamente literário.

Constato que em cada etapa do percurso profissional, o centro onde me reencontro é quase sempre circunscrito à vida escolar, seja a sala de aula, as visitas de estudo, os clubes, as formações, mas a vida pessoal também, fundindo-se ambas e dissolvendo-se uma na outra.

A vida pessoal, com os seus acontecimentos, condicionou a minha vida profissional, mas esta não se isentou de condicionar aquela, numa simbiose dinâmica, de causa e consequência biunívoca. Quando estive bem na vida pessoal, estive bem na profissional. Quando na vida pessoal não estive tão bem, a vida profissional refletiu-o, em espelho.

Ao recordar os tempos passados, há interpretações só possíveis com os conhecimentos que possuo atualmente que se querem imiscuir na leitura desses tempos e tenho de estar vigilante, para não se criarem anacronismos. Há que ter cautela, porque “a memória é um processo incessante” e “na ausência do estímulo original, a memória altera-se, passando a ser mais aquilo que somos do que aquilo de que nos lembramos”. É bom ter esse conhecimento, mas não é nada grave neste contexto. O próprio “Proust previu que (...) as memórias eram coisas que nunca deixamos de modificar” (Lehrer, 2009, p. 109).

A maturidade profissional foi depositando camada sobre camada em cima de uma ingenuidade inicial. Em cima de um deslumbramento imarcescível por cada descoberta. Da ingenuidade nada resta, mas o deslumbramento por cada descoberta continua intacto. E acho que é essa a minha pedra de toque profissional. Porque me move e me anima. É o meu elemento primordial. É a minha essência.

Falemos agora de Michaël Huberman e dos maxiciclos ou fases da vida profissional. Segundo o autor a primeira fase corresponde à entrada na profissão e tateamento (primeiros três anos); a segunda fase diz respeito à estabilização (entre o quarto e sexto anos); na terceira fase, dá-se a diversificação (situa-se entre o sétimo e o vigésimo quinto ano); a quarta fase é entendida por aquela que traz a serenidade (entre o vigésimo quinto e o trigésimo quinto anos); e na quinta fase o profissional entrega-se ao desinvestimento (por volta do trigésimo quinto / quadragésimo ano).

E isto para dizer que as fases da minha vida profissional apresentam diferenças substanciais relativamente às trajetórias-tipo de muitos outros colegas de profissão estudados pelo referido autor. A narrativa autobiográfica que se segue assim o demonstra. Mas não estou preocupada, porque o mesmo Huberman, em 1989¹, afirma: “ não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas.”

1.^a Fase - Descoberta e entrada

Após o sétimo ano liceal, os meus pais incentivaram-me a continuar a estudar, mas com uma condição - que os estudos fossem para professora primária ou enfermeira pois eram as únicas possibilidades aqui na Madeira, naquele ano de 1975 /1976. Sair de cá e estudar no Continente não seria possível por questões financeiras. Conformei-me com a situação, mas na verdade, a ser professora, preferiria sê-lo de Português e Francês, o que requeria uma licenciatura tirada em Lisboa, Porto ou Coimbra.

Tive que me decidir entre magistério ou enfermagem e optei por Magistério Primário, o que pressupôs exames de admissão à escola. Fui admitida. E lá comecei o curso, sem muito entusiasmo. Foi o primeiro curso de três anos, visto que até então era de dois.

Entretanto, frequentava em simultâneo o Curso Superior de Estudos Franceses, no centro Prof. Mazauric, que era uma filial do Institut Français de Lisbonne e que concluí com sucesso.

¹ P. 37, em *O ciclo de vida profissional dos professores*.

No primeiro ano de magistério, estive quase a desistir, porque tivemos aulas de observação em salas de aula de professores considerados modelo, nas escolas anexas. Sentia uma espécie de perplexidade, com a entrada nesse mundo novo.

Segundo Alarcão e Tavares, “Dewey advogava que [...] os candidatos a professor deviam observar vários professores em interação com os seus alunos, não com a preocupação de descobrirem como é que o bom professor atua, mas com o objetivo de observarem a maneira como o professor e o aluno reagem um ao outro” (2003, p. 20).

Uma das professoras que observei era excelente e tinha muitos materiais, os alunos eram bem comportados e tudo estava bem sincronizado, com organização. Era um 4.º ano. Pensei que nunca poderia ser uma professora assim e com toda a ignorância e ingenuidade, nem calculava que aquela forma de estar se construía com a prática e com técnicas, e que muitas delas, até viria a aprender na escola de Magistério.

Outro professor que observei, tinha uma turma problemática e uma postura muito diferente. Nem sabia que existiam turmas assim, porque nunca havia estado em aulas da primária, a não ser como aluna, no Colégio da Apresentação de Maria, católico, só para meninas, onde tudo eram regras e comportamentos corretos.

Estas atividades de observação serviram-me para me confrontar com o mundo real e para me assustar. Só pensava em desistir. Foi a minha mãe e tias que me trouxeram à razão: que me lembrasse que tinha sido uma das selecionadas num exame de admissão difícil e em que tantas pessoas tinham sido excluídas. Que aguentasse e no fim logo veria, se queria exercer ou não. Depois de formada, até poderia arranjar outro trabalho. Fui ficando, mesmo sem convicção. Mas não queria desgostar os meus pais, que até estavam vaidosos por a filha um dia vir a ser professora.

Fui ficando também porque encontrei bons colegas, com quem tinha maior afinidade intelectual e essas relações de franca camaradagem, prenderam-me ao curso.

Não pretendo desvalorizar a dinâmica organizacional da escola, porque bem pelo contrário. Eu é que não me “via” a exercer a profissão. Achava-a difícilíssima.

Fiz estágio, no 3.º ano do curso, na escola primária de S. Martinho. Estava integrada num grupo de seis estagiários. Começámos por observar as aulas da orientadora (metodóloga), três dias por semana. Depois, já fomos escalonados para lecionar. Havia que planificar as aulas com o apoio inicial da referida profissional e cada um de nós lecionava um dia por semana. Depois sucedeu-se “a semana plena”, que eram três dias de aulas consecutivos, com Português, Matemática, Meio Físico, Movimento e Drama, Educação Musical e Educação Física. Todo o grupo preparava as aulas do estagiário que iria estar em leção: planificação de todas as atividades; elaboração de materiais (cartazes para motivação, fichas de trabalho, letras para

flanelógrafo). Eu trabalhava para os outros e os outros trabalhavam para mim. A dado momento, já tínhamos perfeita noção de quem era melhor a idealizar as atividades, ou a planificar, ou a preparar a motivação, etc. Praticamente nos tornámos especialistas em determinadas tarefas, no sentido da respetiva otimização.

Também existiam os seminários com a coordenadora pedagógica, onde se avaliava formativamente o trabalho por nós realizado e se planeava, em linhas gerais, o que se seguiria.

A minha “semana plena” foi um sucesso, porque me preparei muito bem. Recebi elogios da metodóloga, da orientadora pedagógica e também dos colegas de grupo, o que reforçou imenso a minha autoconfiança. Só aí comecei a compreender que podia, de facto, ser professora e até boa professora.

Ao sair formada em 1978/79, concorri e fiquei colocada numa escola de 1.º ciclo, mas também num posto de Telescola (Ensino Básico Mediatizado – 2.º ciclo) muito distante do Funchal, na Fajã Grande, Faial. Como teria de optar, nem hesitei e escolhi o posto de Telescola, porque podia lecionar o Francês. Esse método de ensino era dirigido a alunos de 5.º e 6.º anos, especialmente de zonas rurais, devido à falta de docentes formados para leção no 2.º ciclo direto e à falta de equipamentos escolares para o efeito. Nunca eram grupos muito numerosos, pelo que, às vezes, as aulas eram ministradas em salas alugadas de casas particulares.

Foi a minha saída emancipatória da casa de família, pois pela primeira vez morava sozinha, numa casa que aluguei na localidade onde lecionava.

No segundo ano de trabalho, pude concorrer a um lugar de quadro no 1.º ciclo, visto que a Telescola não tinha quadro próprio. Fiquei logo efetiva.

2.ª Fase - Estabilização e investimento

Fui lecionando na Telescola, a secção de Letras (Português, Francês, Meio Físico e Social, História e Religião e Moral Católicas). Fui encarregada de posto durante algum tempo. Assim permaneci por dezasseis anos, passando por diversos postos CPTV, pois o objetivo era aproximar-me geograficamente da residência, no Funchal.

Entretanto casei com um colega e fui mãe de uma menina.

Também fiz o 12.º ano em regime noturno e, consecutivamente, fiz o 1.º ano da licenciatura desejada: Línguas e Literaturas Modernas. Apenas o 1.º ano, porque não estava a conseguir conciliar tudo, ou seja, ser mãe, esposa, filha, nora, neta, professora e ainda estudante universitária. Bem desejava saber e poder conciliar, mas as minhas reservas de energia não chegavam para tudo. Andava sempre muito cansada. O dilema tornou-se permanente durante esse ano letivo. Sabia que deveria desistir, mas não o

queria fazer. O certo é que este conflito emocional causou-me problemas de saúde e fui, efetivamente, obrigada a interromper o curso, pensando que o fazia em definitivo, porque apesar de ser uma satisfação aprofundar o que me interessava de verdade, não significava um imperativo. Já possuía um diploma de formação que me permitia trabalhar e ganhar a minha vida. De vez em quando, recordava o curso com nostalgia e alguma mágoa. Mas a opção tivera de ser feita e eu fui ficando serenamente resignada.

Voltando atrás, creio ser pertinente explicar sucintamente o funcionamento do CPTV (ciclo preparatório TV), cujas aulas eram devidamente gravadas em cassetes de vídeo, em Vila Nova de Gaia. Depois difundidas pelo país, pelas freguesias rurais e zonas limítrofes das cidades. A equipa pedagógica preparava todos os materiais: as aulas eram filmadas e contavam com tudo o que era necessário, desde filmagens exteriores, no caso das Ciências da Natureza e dos Estudos Sociais, à apresentação de mapas dinâmicos em História. Mostravam museus e havia a possibilidade de escutar professores nativos a ministrar as aulas de Francês. Havia excertos de filmes, canções, e diálogos em contexto autêntico, quando tal se afigurava pertinente. Os alunos e a monitora, neste caso eu, assistíamos a tudo com atenção e íamos anotando tópicos ou copiando informações que surgiam escritas no ecrã. Seguia-se a realização da Ficha de Trabalho, correspondente a cada aula, que era devidamente realizada e corrigida. Muitas vezes, não dava tempo a realizar um ou outro exercício e ficava como TPC. Não raro, os corrigi e fiz revisões da matéria dada na aula de Educação Moral e Religiosa, porque durante muito tempo lecionei somente a área de Letras e essa disciplina pertencia ao bloco das Letras. Quando as aulas eram distribuídas em cassetes, uma vez por semana, podia geri-las à minha maneira, com alguma flexibilidade. Nos anos em que tivemos transmissão televisiva direta, pela RTP-Madeira e nas freguesias abrangidas pelo sinal, era obrigatório seguir fielmente o horário da programação, o que implicava uma maior rapidez na realização das Fichas de Trabalho, deixando mínimas possibilidades para reflexão. Lembro-me de pensar que aquele tipo de ensino era o indicado para alunos bons, de raciocínio rápido. Menos bom para quem levava mais tempo a pensar.

A programação trimestral chegava às mãos dos professores/ monitores atempadamente, de forma a conhecermos e prepararmos os conteúdos que iriam ser lecionados. Sempre estudei e realizei os exercícios com antecedência, tirando todas as dúvidas, porque as tive. Gostei de lecionar todas as disciplinas, mesmo as da secção de Ciências, quando foi necessário, porque estava sempre bem preparada perante os alunos. A equipa pedagógica de Vila Nova de Gaia também nos enviava os Testes elaborados com os critérios de correção definidos. Só tínhamos de os aplicar, corrigir e

entregar as grelhas de correção no Centro de Meios Audiovisuais, na Secretaria Regional de Educação

Essa maneira de trabalhar, com tudo pré-programado, embora não por mim, simples executora, marcou-me de forma indelével na minha postura como docente, dado que, quando mais tarde, passo para outro nível de ensino, procedo dentro desse paradigma - tudo bem planeado.

Trabalhei em vários postos de telescola, nas seguintes freguesias: Faial, Ponta do Pargo, Camacha, Caniço e S. Martinho (nos últimos anos).

A dado passo do percurso, fui informada pelo diretor regional que a Telescola seria extinta, porque já havia muitos professores formados com licenciatura e o governo estava a dotar o país de norte a sul e ilhas, dos equipamentos necessários para que todos os alunos ingressassem no 2.º ciclo direto, com professores especializados em cada disciplina curricular.

Como nunca havia lecionado na primária, senti receio de, após tantos anos, ter de enfrentar classes desse ciclo de escolaridade pela primeira vez, com todas as dificuldades daí decorrentes. Estou convicta de que é o nível mais importante – o alicerce – e, por isso mesmo, o mais difícil e de maior responsabilidade, para o profissional consciencioso.

Pensei que o melhor para mim seria tentar obter uma vaga no 2.º ciclo direto, porque conhecia colegas que o haviam feito, nas áreas da Matemática e das Ciências Naturais. Não pude, lamentavelmente, porque as vagas da minha área disciplinar estavam preenchidas por licenciados.

Como já havia feito o primeiro ano de uma licenciatura da Universidade Clássica, no polo no Funchal, onde as aulas decorriam ao fim de semana, pensei que talvez pudesse dar continuidade ao curso e obter a desejada licenciatura e mudar para o 2.º ciclo direto, por ser na verdade, a ordem natural das coisas. Requeri o reingresso no curso. Foi deferido. Assim ingressei no 2.º ano e, passando sempre todas as cadeiras, licenciei-me em Literaturas Modernas, na variante de estudos Portugueses e Franceses. Seguiu-se um ano de pedagógicas (teóricas) e o estágio em 1994/95.

O que eu pretendia mesmo era estagiar no 2.º ciclo direto, e fiz todo o curso com esse objetivo, mas nesse ano letivo não abriram estágios no nível desejado e fui informada pela tutela de que não faziam ideia de quando reabriria.

Percebi que ou fazia o estágio no secundário como as minhas colegas e ficava com o curso completo ou iria exercer no 1.º ciclo, ironicamente, já licenciada. Devo esclarecer que continuava vinculada ao quadro do 1.º ciclo.

Entre as duas opções que me amedrontavam (estágio no secundário ou lecionação no 1.º ciclo) acabei por decidir estagiar no secundário, na Escola Gonçalves Zarco. Decorreu muito bem e estive ao nível das circunstâncias.

3.ª Fase - 2.ª Entrada, tateamento, diversificação

Antes do estágio pedagógico, em agosto de 1994, tive a oportunidade de fazer formação para professores de Francês Língua Não Materna – FLE, em França, no CAREL (Centre Audiovisuel de l'Université de Poitiers). Foi uma experiência inolvidável. O curso estava bem estruturado, com oficinas dedicadas à didática da lecionação do idioma em apreço.

Era dada grande ênfase à exploração de documentos autênticos, fossem BD, canções ou até folhetos publicitários. A imersão cultural e linguística revestiu-se de interesse para todos, docentes oriundos de múltiplos países. Entre nós só podíamos comunicar em francês, por ser o idioma comum. Além disso, nas idas ao correio, ao comércio em geral, nas instâncias universitárias e nas mais diversas interações com os habitantes locais, era imprescindível a utilização do francês. Resultado: ao fim de uma semana, já havíamos incorporado o ritmo e a musicalidade da língua. Sentíamos que a experiência estava a ser frutuosa e a fluência linguística era cada vez maior.

Em grupo, tivemos que levar a cabo um trabalho de projeto, sob a orientação do Prof. Alain Didier, e que consistia na realização de um filme sobre uma temática à nossa escolha. Recebemos formação num dos referidos *ateliers* sobre todos os procedimentos necessários à consecução do trabalho (desde manobrar a câmara de filmar, decidir os planos a captar, elaborar o guião para as filmagens, escolher o local, fazer a montagem do filme com os cortes e junção dos segmentos fílmicos, até à introdução da banda sonora.) A experiência de pôr tudo isso em marcha foi muito interessante e, no final, os trabalhos realizados por todos os grupos foram exibidos no auditório.

Sentimos uma forte emoção, ao constataremos a qualidade dos produtos finais. Pessoas que ali tinham entrado vinte dias antes, sem nunca terem pegado numa câmara de filmar e terem conseguido chegar àqueles produtos, provocava emoção! Para mim, foi um novo mundo que se abriu e percebi que tanto eu poderia construir os meus próprios filmes com finalidade pedagógica, como poderia motivar os alunos para o fazerem, quer em trabalhos de grupo, quer individuais. Haveria de descobrir os momentos apropriados para tais concretizações. Deveria contar, todavia, com os obstáculos que se deparariam no meu caminho. Em primeiro lugar, a escola deveria possuir o equipamento tecnológico, em segundo lugar, eu deveria ter disponibilidade de tempo, para todas as tarefas de acabamento, as quais teriam de ser realizadas fora do horário escolar.

O ano letivo que se seguiu foi o do estágio e não houve hipótese de incluir essa prática da filmagem no que foi planificado para as aulas, devido aos condicionamentos de orgânica do estágio. Mas aproveitei certas técnicas aprendidas em França, como seja a exploração de documentos autênticos, em suporte papel, áudio ou vídeo, para implementar nas minhas aulas.

Nesse ano letivo de 1994/95, como estagiária na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, recebi uma turma de Francês de 9.º ano (nível 5) e uma de Português de 11.º ano.

Ainda recordo a primeira aula em cada turma, com as apresentações da praxe e a humildade e simultânea assertividade com que afirmei que era docente estagiária, referindo em seguida que não era novata nas lides do ensino, pois já tinha muitos anos de experiência, só que noutro nível. Por acaso, uma aluna da turma de Português já havia sido minha aluna anos antes e sorriu para mim, quando informei a turma desse nosso prévio conhecimento. Foi uma forma não calculada de ser bem aceite e de criar empatia. Os dias foram passando tranquilamente e com uma excelente relação pedagógica. A turma de 11.º ano simpatizou tanto comigo que me convidou para madrinha de cento e setenta e oito finalistas (esse foi o último ano em que a capa foi posta no 11.º ano, doravante passou a ser no 12.º).

Hesitei bastante se aceitava ou não, sugeri-lhes outras pessoas. Creio que não as conseguiram convencer ou nem procuraram. Optei por aceitar, para os tranquilizar e para não os decepcionar. Verdadeiramente, eram alunos oriundos de uma classe social baixa e média baixa e não estavam inseridos em meios sociais desafogados que lhes permitissem conhecer pessoas com notoriedade social, que são normalmente requisitadas para tais funções e eventos. No dizer de Goodson (1992), quando o professor também é oriundo de uma classe social idêntica à dos alunos, estes podem ser melhor compreendidos por aquele. Era o meu caso, devido às minhas origens modestas, filha de um operário de construção civil e de uma costureira.

Aceitei o convite. Acompanhei-os a pé à missa da bênção das capas, na Igreja de S. Martinho, que se realizou numa sexta-feira de tarde de fins de novembro e que foi antecedida por uma sessão fotográfica, ainda na escola. Houve jantar num restaurante e baile num hotel da cidade do Funchal.

A minha relação com os demais alunos foi tranquila, tanto nas aulas normais como nas assistidas. Guardo ainda na memória o comportamento dos alunos de Francês. Eram de um 9º ano, mas a média de idades andava pelos dezassete/ dezoito anos, o que equivale a um percurso escolar irregular, no mínimo. Claro que nas minhas aulas, faziam questão de mostrar toda a sua irreverência. Zangava-me muito, mas mostrava-me bem-

humorada depois, relevando e fazendo por esquecer os despropósitos das atitudes. E como se comportavam eles nas aulas assistidas? Inacreditavelmente eram o oposto: meninas e meninos com ótimo comportamento, muito compenetrados e respeitadores, correspondendo cabalmente a um pedido prévio, que lhes havia feito, de manterem uma atitude correta, para que eu pudesse fazer o meu trabalho previsto na planificação. Era hilariante e eu fazia um esforço para não rir, quando a orientadora dizia, de vez em quando, muito séria, que “a Céu teve sorte com os seus alunos, são bonzinhos”.

As orientadoras eram mais novas do que eu, mas suficientemente conhecedoras dos programas e detinham os conhecimentos científicos necessários. Cumpriam com profissionalismo a sua função. Houve sempre entre nós muita cortesia e respeito mútuo.

Nos dois anos letivos seguintes (1995/96 e 1996/97), pela lei conjugal, tive oportunidade de trabalhar na Escola Básica e Secundária do Galeão, S. Roque - onde se congregaram as possibilidades para pôr em prática o que havia aprendido no CAREL (porque a tal experiência não estava esquecida) e assim me foi possível a realização de dois filmes em área-escola, nas turmas de 9.º ano.

Foi ótimo para a escola porque algo inovador ali foi experimentado. Ótimo também para os alunos, porque algo diferente lhes quebrou a monotonia escolar. Foi ótimo para mim, enquanto profissional, pois me trouxe uma mais-valia existencial. Reforçou a minha autoestima e autoconfiança. Fez-me acreditar que se pode sempre mudar e que ao docente, lhe é permitido empreender.

Nessa escola, o meu horário incluiu as duas disciplinas em que me formara - Português e Francês. Lecionei os vários níveis do 3.º ciclo. Foram dois anos muito trabalhosos, em que estava continuamente a preparar aulas e as demais atividades em que me envolvera. Foi um tempo recheado de situações novas na minha vida e na da escola onde exercia.

Conheci alunos oriundos de meios sociais muitíssimo desfavorecidos e de comportamentos agressivos, desinteressados e apostados em abalar a estrutura psicológica dos professores. Como se comportavam dessa forma com todos os professores, não interpretei como sendo dirigida especialmente à minha pessoa. Mas custou-me muito trabalhar com esse público-alvo. Foi nesses anos que pus em dúvida a continuidade na profissão e senti-me impotente para alterar esse estado de coisas. Nem sabia como alterar aqueles comportamentos disruptivos, nem podia abandonar a profissão, porque simplesmente não havia nenhum trabalho diferente, porém compatível com o estágio profissional em que me encontrava. Só restava aguentar. E ter paciência. E inventar estratégias por forma a cativar o interesse e a atenção dos alunos. Lembro-me bem que as aulas em que a componente escrita era utilizada, era a que mais os

acalmava e agradava. Claro que passei a investir na prática da escrita, muito frequentemente. Além de calmante, contribuiu para melhorar significativamente o nível de correção linguística, porque eu fazia muita correção de texto.

Nesses anos estava “na moda” a área-escola. Empenhei-me a sério nessa atividade, mas só mais à frente neste trabalho, é que vou referir pormenores. Sugeri às diretoras das duas turmas de 9.º ano, em que lecionava, a realização de um filme (rudimentar e artesanal). Acolheram bem a sugestão e influenciaram os restantes docentes dos respetivos conselhos de turma. De início, ficaram surpreendidos, mas tive de lhes explicar o que tinha em mente. Cada colega deu uma ideia e a área-escola começou a tomar forma. Em ambas as turmas, o tema integrador era a “Água”. Fizemos passeios /visitas de estudo pela ilha: uma turma rumou a oeste e a outra a leste. Em cada excursão iam os referidos alunos, os seus docentes e alguém muito especial: o senhor professor Barreto.

Passo a explicar o processo de trabalho em cada turma: ensinei a um aluno dos mais vivos, mas responsável, a manobrar uma câmara de filmar. E as técnicas básicas (que eram aquelas que eu conhecia): *zoom*, *travelling*, plano de conjunto, entre outras.

Convém salientar que na escola havia uma máquina de filmar que nunca fora utilizada. Foi uma inovação total os alunos fazerem um filme na escola. E o aluno que era “câmara-man” levava muito a sério aquela responsabilidade e era muito bem visto pelos colegas. Ampliou a sua quota de popularidade que já detinha por carisma pessoal, extravasando o grupo turma e estendeu-a à escola. Esse reconhecimento funcionava como reforço para aquilo que tinha sido requisitado. E empenhava-se mais e mais. O aluno que iria fazer esse trabalho teve o direito a filmar previamente colegas, espaços, situações, para se treinar. Acompanhei-o nessas andanças para o orientar, transmitindo-lhe as técnicas que conhecia. Claro que a aprendizagem se fez facilmente porque a motivação era enorme. Além disso, naquela escola e naquela época, era algo totalmente inovador, o que o motivava.

A área-escola, a certa altura, estava a ser planificada por mim, apesar de não ser diretora de turma. Conversei com cada colega, para saber que colaboração podia dar no âmbito da sua disciplina. Assim se chegou ao seguinte: em Educação Visual faziam as legendas em cartolina para assinalar informações importantes (identificação da turma, escola, ano letivo, título do filme, genérico final); em Química, a análise ao pH da água, com as devidas explicações e seria realizada para o efeito uma aula no meio da natureza. É evidente que os alunos é que protagonizavam a experiência; em História, foi preparada uma abordagem à épica construção das levadas, de condução da água de giro para irrigação dos terrenos, executada pelos nossos antepassados madeirenses; os

docentes de línguas estrangeiras prepararam a apresentação de cada aluno nessas línguas, pois cada um deles teve de fornecer determinadas informações sobre o contributo que individualmente estava a dar ao projeto. Quanto a mim, lecionava Português e preparei com eles oralidades pontuais ao longo do percurso em que deveriam comentar algo que ia surgindo. Em Matemática, também se encontrou alguma atividade pertinente, mas a esta distância temporal, não sou capaz de lembrar. Houve trabalho para todos. Até a disciplina de Educação Tecnológica tomou a seu cargo uma tarefa igualmente válida e que consistiu em confeccionar bolos, pudins, croquetes e sandes para o lanche que se seguiu, aquando da apresentação dos filmes das duas turmas à comunidade educativa. Foi na biblioteca da escola, com os membros do Conselho Diretivo, alunos e professores envolvidos e alguns convidados que os alunos tiveram permissão de trazer.

No global, não foi um grupo muito grande, dada a exiguidade do espaço. Havia evidentemente um guião prévio do que seria feito, mas que foi sendo flexivelmente alterado com o evoluir dos trabalhos. O agrado generalizado fez-me crer que aquela área-escola tinha sido realmente marcante.

Tornou-se evidente o contributo inestimável do sr. prof. Barreto, dando um cunho sério a este trabalho, pelo conhecimento profundo da nossa ilha, a nível geográfico, orográfico, hidrográfico e climático. Foi o nosso “assessor” abalizado, por toda uma experiência de vida ligada aos percursos pedestres pela ilha e autor de livros sobre o tema. Já o tinha levado às turmas para se apresentar e conhecer minimamente os alunos, e como professor que fora e nunca deixara de ser, soube cativá-los com descrições, conselhos, localizações em mapas e narração de episódios ilustrativos de experiências aventurosas nas serras da Madeira.

Talvez por estar inadvertidamente a dar nas vistas, recebi um convite da presidente do conselho diretivo para orientar o Clube Intergerações que seria implementado na escola e que se integrava num projeto de investigação europeu. O projeto era coordenado por uma assistente social belga e assentava numa parceria entre a Segurança Social e a Secretaria de Educação. Pretendia fazer um estudo comparativo entre vários países (Bélgica, França, Dinamarca, Reino Unido, Irlanda, Itália e Portugal com as cidades de Lisboa e Funchal). Portanto, em cada país era selecionada uma escola, onde um grupo determinado de alunos teria de interagir, através de atividades planificadas, com um grupo de idosos da mesma localidade. No Funchal, a escola escolhida foi a do Galeão e a professora fui eu. Pesou nessa escolha a minha competência linguística em língua francesa, pois seria a língua de trabalho. Aceitei o desafio com satisfação e dediquei-me muito. Houve uma reunião preparatória em

Bruxelas para o arranque do projeto, que contou com a presença das docentes responsáveis dos diversos países participantes. Ficou determinado que em cada escola, seria criado um Clube Intergerações para o desenvolvimento de atividades conjuntas, entre idosos e jovens. Essas atividades dariam origem a um jornal.

De regresso à Madeira, reporteí ao Conselho Diretivo tudo o que havia sido combinado e de acordo com a Assistente Social de S. Roque, concluiu-se que o clube teria um total de 25 alunos e 5 idosos. Quanto à metodologia de trabalho, seriam formados grupos, na proporção de 1 idoso para cada 5 jovens. Era a estrutura considerada conveniente. As reuniões tinham periodicidade semanal. Então, nesses dias, chegavam à escola três senhoras e dois senhores, com alegria e muita vontade de transmitir aos jovens, inúmeros dos seus saberes.

De vez em quando eram agendados passeios ou visitas de estudo a museus e monumentos, extensivos à participação de muitas outras pessoas idosas da localidade. Carrinha, almoço ou lanche, dependendo da extensão temporal do passeio, eram fornecidos pela Segurança Social, para todo o grupo. Também se convidou um idoso ilustre, o ator de cinema madeirense que fez carreira em *Hollywood*, para vir à nossa escola fazer uma preleção sobre cinema: Virgílio Teixeira. Esteve entre nós com muita satisfação, deixou-se fotografar e concedeu-nos uma entrevista. Tudo a cargo dos elementos do clube-jovens e menos jovens.

Tiravam-se fotografias, filmava-se, registavam-se apontamentos, enfim o meio envolvente era apreendido com atenção, para, na semana seguinte, no Clube, se transformar esse material em crónicas, notícias, poemas, o que constituiria, em suma, material para figurar no jornal, de periodicidade trimestral. Faziam-se ilustrações. A organização deste trabalho era toda concebida por mim, bem como a correção e revisão do material produzido. A fase ulterior consistia na paginação e impressão a cargo da Grafimadeira. O jornal pronto era vendido pelos próprios autores (jovens e idosos) e o dinheiro assim obtido era guardado com um objetivo que entretanto se foi instalando no grupo - uma ida ao Porto Santo. Devo afirmar que o projeto foi executado num ritmo acelerado de trabalho intensivo. As interações e trabalho conjunto foram fundamentais, para se perceber o enriquecimento mútuo (jovens e idosos) e que parcerias deste género são importantes, em especial nos meios urbanos, onde as famílias alargadas já não existem praticamente. Constatou-se que em grupos deste género é possível estabelecer um diálogo intergeracional, bastante enriquecedor.

É uma evidência que os jovens se afastam dos velhos, a não ser que sejam os seus avós e com quem estão habituados a conviver. Aqueles que não têm avós, por vezes, vivem num mundo onde nunca trocam uma palavra com um idoso. Podem assim

passar a infância e a juventude. Mas uma das conclusões a que o estudo chegou e o meu trabalho ajudou a mostrar, é que os jovens entre os doze e os catorze anos de idade são os que mais aderem a este género de convivência. Depois dos quinze anos, já pouco se pode contar com eles, porque priorizam outros interesses nas suas vidas.

Quando nos reunimos todos em Roma, cada país participante levava uma delegação de seis ou sete pessoas para apresentar os respetivos jornais. Essas pessoas eram afetas ao que se equipara às secretarias de educação e de segurança social dos países de onde vinham.

A organização ofereceu-nos um *tour* pela cidade e o guia era um idoso voluntário que pertencia ao Banco do Tempo da cidade. Desse passeio, guardo de forma indelével uma recordação muito engraçada, que tenho contado desde então com muito carinho. Foi assim: conforme os monumentos em ruínas desfilavam perante o nosso olhar, dizíamos com emoção que eram lindos, maravilhosos. Claro, ver *in loco* o que já havíamos estudado sobre o passado, era emocionante, pois quantos daqueles professores que ali iam, nunca haviam estado em Roma! Eu era uma delas. A admiração e o entusiasmo tornou-se contagiante. E a certa altura, uma das “minhas” idosas, levantou-se e veio até mim para me dizer estas palavras: “Senhora professora, está toda a gente a gabar, a gabar, a dizer que isto é tudo muito lindo, mas senhora professora,... se isto fosse tudo arranjadinho e pintadinho de branco, então é que era!”

Ainda permanecemos dois dias e meio na cidade de Roma, sempre dentro de uma sala de conferências para apresentação dos projetos dos vários países. Os protagonistas eram inevitavelmente aqueles que estavam no terreno - os professores e os idosos. Quis-me parecer que os meus colegas de outros países não lecionavam francês, mas faziam-se entender. Assim, o meu domínio dessa língua sobressaiu no conjunto. Ajudou-me ter o curso de Interpretação Simultânea Francês/Português. Recebi elogios dos membros da minha delegação e não esquecerei esta frase que me encheu de vaidade - “quando a Céu estava a apresentar o nosso projeto, senti-me arrepiado e tive orgulho em ser português.”

Aquele momento foi uma gota de água no mar das nossas vidas, porém muito intenso. Nós ali fomos Portugal – senti-o e ainda o sinto hoje, no avivar da recordação. É de pequenos nada que é feito o tecido da nossa identidade como pessoas individuais mas também como povo.

Tanto eu como duas senhoras idosas do meu clube pudemos conhecer o trabalho que os clubes dos outros países estavam a construir e, modéstia à parte, fomos muito apreciadas por tudo o que estávamos a empreender. Foi deveras gratificante. As idosas não falavam a língua francesa, mas sendo a língua de trabalho, eu fazia

interpretação simultânea nos dois sentidos, dando a conhecer às senhoras o que ia sendo dito e pondo em francês para o auditório ali presente, o que elas respondiam, nas ocasiões em que eram questionadas.

Já na Madeira, continuámos a trabalhar empenhadamente no projeto e sempre fomos ao Porto Santo, onde o tempo era dividido entre idas à praia, passeios a pé e uma ida à discoteca. Dos cinco idosos do clube, três acompanharam-nos - a D. Fernanda, a D. Ivone e o professor Barreto.

Uma vez mais, este último fazia-nos ver na ilha, certos pontos de interesse e todos o ouvíamos com atenção. Como é evidente, surgiram textos para o jornal, a testemunhar o que fora feito naqueles dias.

O grupo foi-se tornando bastante coeso e foi ganhando uma dinâmica própria. Tanto assim, que no ano letivo seguinte, desejaram fazer uma deslocação de alguns dias à capital. Tudo se combinou e com o aval do conselho diretivo, venderam-se bolos na escola, bijutérias artesanais, rifas, solicitaram-se donativos a empresas da freguesia de S. Roque e também se transacionaram avidamente *posters* e páginas de revista com imagens dos cantores da moda, porque uma das idosas, a prof^a Celina, se ofereceu para comprar a expensas próprias as revistas juvenis *Bravo* e *Salut les Copains*, para o efeito. Conseguidas as verbas necessárias, fez-se a viagem a Lisboa. Tudo correu bem e o tempo foi aproveitado ao máximo para visitar monumentos, passear na Baixa, ir a Sintra e a Cascais.

Foram dois anos letivos muito agitados, plenos de trabalho e de emoções. Não obstante, muitíssimo especiais. Pude provar a mim própria que possuo determinadas capacidades, como sejam: a da organização, do planeamento, de levar um projeto até o fim sem desanimar, superação de dificuldades, motivação de grupos, assertividade na interação, seja com superiores hierárquicos, com colegas, com parceiros sociais ou com alunos. Talvez porque tenha realizado tudo com gosto.

Olhando para trás, devido a este exercício de memória, necessário para o presente trabalho de mestrado, devo dizer que me sinto admirada por ter sido capaz de levar a bom porto e com tão bom nível, tudo o que acabei de referir.

4.^a Fase - 3.^a Entrada / tateamento / diversificação

Considero que esta fase diz respeito aos anos 1997/98 – 1999/2000. Tive que me adaptar a inúmeras situações novas, tais como a faixa etária dos alunos, os programas, o sistema de avaliação, entre outras.

Em 1997/98, efetivei-me no quadro do secundário e libertei automaticamente o lugar de quadro, do 1.º ciclo. Transferi-me então para a minha nova escola, cujo quadro integrava – o Liceu Jaime Moniz. É onde permaneço até hoje.

Fiquei a lecionar Português de 10.º e 11.º anos.

Além disso, coordenei um Projeto de Intercâmbio de alunos com dois países europeus, Itália e Alemanha, sob a égide do Programa *Lingua E* e um Projeto de Intercâmbio de professores, com o *Comenius*, ambos integrados no vasto programa europeu *Sócrates*. O título escolhido para abranger todo o trabalho foi “*Os nossos amigos europeus através dos media*”. No quadro destas parcerias internacionais, houve a oportunidade de viajar para reuniões, visitas de estudo e até estágios em empresas. Informe-me da dinâmica deste projeto junto da Secretaria Regional de Educação e fiquei a saber que os coordenadores aproveitavam todas as viagens. Colocavam o seu trabalho de docentes com alunos num autêntico parêntesis, mas não falhavam as viagens. E as escolas davam cobertura a estas práticas aberrantes.

Não me considero melhor nem pior que ninguém, mas já que me foi dada essa oportunidade, decidi implementar uma nova prática, alargada ao máximo de colegas que fosse permitido, consoante o número de viagens disponíveis. Esta nova prática veio depois a ser considerada modelar, pelo Coordenador Regional. Consistiu em convidar um grupo de colegas para participarem nas ditas viagens, comprometendo-se a dar apoio aos colegas dos países parceiros, quando viessem cá, nas mesmas modalidades de visitas de estudo ou estágio. Foi uma forma de distribuir o trabalho por diversas pessoas, delegando-o, porém enriquecendo as trocas pessoais e pedagógicas que eram previstas nos objetivos do Programa *Sócrates*. E supervisionava essas colaborações. Eu era a coordenadora e fiz apenas duas viagens na modalidade *Língua E* e duas na modalidade *Comenius*. Sem ter previsto isso, granjeei o respeito dos colegas que comigo participaram nessas andanças. Ainda hoje se lembram de determinados momentos mais marcantes.

Apreciei muito o que me foi proporcionado, pelo conhecimento *in loco* de certas dinâmicas profissionais, semelhantes às nossas, pois assisti a aulas, participei em algumas atividades das respetivas escolas e pude monitorizar os trabalhos que os alunos da minha escola e os das outras realizavam juntos ou em separado.

Foi uma experiência muito trabalhosa mas proveitosa. Reforçámos a nossa autoconfiança, perante as formas de estar na profissão de alguns professores com quem tivemos de contactar de perto. No geral, nós revelamos mais criatividade e menos ansiedade. Quanto a mim, tais características são importantíssimas na docência.

Se tínhamos a ilusão provinciana de que fora do nosso país é que existem coisas boas e bem feitas e que os outros europeus são mais evoluídos do que nós, desapareceram com estes contactos e afirmo convictamente, que o que eles possuem a mais que nós é a tecnologia. Como seres humanos, são idênticos. De verdade, aprecio mais a nossa forma de ser por ser mais natural. É a carga cultural a determinar as diferenças.

Nós nem temos consciência, mas sabemos fazer surgir aquilo que Donald Schön considera muito importante e que Alarcão (1996:26) dá a conhecer sobre a formação de professores e que é “a competência necessária para operar [em] em situações de incerteza e de indefinição.”

5.ª Fase - Desinvestimento profissional

“Todos os espaços e tempos de vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana.” ²

A presente fase situa-se entre os anos 2000/2001 e 2008/2009. Coincide com o período de doença de familiares idosos.

Segundo Erikson, cada período da vida humana apresenta uma crise, que é “resolvida” por cada indivíduo, de acordo com pressupostos biológicos, psicológicos e sociais interligados. Cada crise consiste num dilema ou conflito que tem de ser resolvido. Há sempre uma solução, seja positiva, seja negativa.

Em 2000/2001, tive necessidade de lecionar no ensino noturno Recorrente, para ficar liberta de aulas durante o dia. Foi a fase em que me dediquei à função de cuidadora de familiares idosos e doentes (os meus pais, a minha sogra, um tio e uma tia solteiros). Rara era a semana em que não me deslocava duas a três vezes ao centro médico e ao hospital, para consultas ou urgências.

Tivemos que reorganizar a vida. Então, revezava-me com o meu marido no acompanhamento aos nossos idosos. Ia para a escola às 19H00 e era ele que ficava de prevenção, porque trabalhava durante o dia. Arranjei uma empregada a dias de forma a aliviar o peso da lida doméstica. Foram anos globalmente difíceis e desgastantes, especialmente pela atenção permanente ao meu pai, que passou por todos os estadios da doença de alzheimer. Serviram-me para me desenvolver como pessoa, pois precisei cultivar o dom da paciência. Logo eu que sempre fora impaciente!

² Bragança, I. (2011, maio/agosto). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*. Porto Alegre, pp.157-164

Tornei-me voluntária na delegação regional da APFADA (associação de amigos e familiares de doentes de alzheimer), por ter contribuído para a sua implantação no Funchal, em conjunto com outras pessoas. Desempenhei a função de secretária de direção e coordenei um grupo de apoio para familiares destes doentes, durante o período em que ainda não tínhamos uma psicóloga.

No que toca ao meu desenvolvimento profissional, nessa época, fiz as poucas formações possíveis, dadas as contingências. Eu estava a viver aquele momento e aceitei-o com amor.

O trabalho era interminável e nunca podia descansar nem reservar algum tempo para mim. Sentia-me triste mas não infeliz, pois encarei as circunstâncias como necessárias para o meu desenvolvimento pessoal e aceitei.

Alguns destes familiares adoeceram tarde na vida e outros viram agravar-se inexoravelmente as enfermidades de que já padeciam. Tive que entrar em ação como cuidadora principal, por imperativos insubstituíveis. Não podendo prescindir do meu ordenado, tive que continuar a trabalhar na minha profissão. Num país de sonho, o melhor para todos e em especial para mim, seria meter uma licença sem vencimento, enquanto as outras obrigações me exigissem exclusividade na dedicação.

Tenho por lema de vida que “tudo o que merece ser feito, merece ser bem feito” e foi dessa forma que me dediquei aos meus idosos, porque nos estávamos a despedir. Sabíamos disso, embora não o verbalizássemos e estávamos sentimental e emocionalmente muito envolvidos.

Para o meu trabalho de componente não letiva (preparação de aulas e correção de trabalhos e de testes) sobrava sempre pouco tempo. Pedi, por esse motivo, um horário no Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis, devido à componente letiva ser mais leve e o número de alunos menor. Houve compreensão humanística por parte da direção da escola e pude lecionar nesse nível durante o tempo necessário - sete anos.

Fiz o que pude, o que as minhas forças permitiam. Mas nunca faltei ao meu trabalho nem descurei as minhas obrigações. Os prazos foram sempre cumpridos. Talvez tenha sido a professora certa para as pessoas certas. Devido à falta de tempo, não aprofundava muito os assuntos, trabalhando-os mais à superfície, mas cumpria os programas. Os alunos, todos adultos, ali vinham aprender ou reaprender, depois do seu dia de trabalho, cansados e ensonados. Orientava-os, respeitando sempre o Programa, para o essencial. Eles não podiam fazer mais, mas precisavam de sucessos. Eu não podia fazer mais, mas precisava do sucesso do meu trabalho.

Os dois últimos anos desta fase, já os cumpri no ensino diurno, porque entretanto, só tinha uma pessoa doente a meu cargo (a minha mãe) e já não se justificava trabalhar à noite. Além disso, o ensino noturno iria passar por uma reestruturação e eu considerei que era tempo de me reintegrar no ensino diurno, onde também já se tinham operado diversas atualizações dos programas. Urgia conhecê-los.

Depois do falecimento de todos os meus familiares queridos, sobreveio um grande cansaço e abatimento, proporcionais talvez ao dinamismo da minha vida trabalhosa, de anos consecutivos. O reequilíbrio necessário que se impunha.

6.ª Fase - Interesse renovado/investimento

Esta fase tem início em 2009/2010 e continua até hoje (2012/2013).

Diz o nosso lírico que “o mundo é composto de mudanças,/tomando sempre novas qualidades”. Na minha vida deram-se algumas mudanças e a minha realidade mudou. A filha formada, casada e a trabalhar. A saudade e um vazio deixado pelo falecimento dos meus familiares já referidos. Decidi interpretar esta fase como propícia para voltar a estudar, para aprender e me preparar para os tempos que aí vêm. A formação ao longo da vida é essencial para sermos bons profissionais. Felizmente que o meu marido também faz as suas formações e me apoia nesse sentido.

Surgiu, em boa hora, este Mestrado em Ciências da Educação para licenciados pré-Bolonha na Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Inscrevi-me em Supervisão Pedagógica e Formação de Professores. É importante aceitar com naturalidade e pôr em prática o que preconizam os investigadores das ciências sociais e humanas _ que a formação inicial deve ser continuada ao longo da vida, uma vez que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, sem esquecer que a “formação só é efetiva se o formando quer ser treinado” (Geert, 2003).

Frequentei com empenho o 1.º ano de mestrado e tive que escolher o tema para o Trabalho de Projeto a desenvolver no 2.º ano. Ocorreu-me logo que teria de ser algo inovador e auto formativo. Passei em revista a minha prática profissional à procura de algo que precisasse ser descartado ou renovado ou simplesmente integrado. Sendo docente de Português e de Literatura Portuguesa, considero que devo trabalhar assumidamente de forma tradicional como base: leitura, interpretação, escrita, reflexão e criatividade. Portanto nada há a descartar porque não vou mudar uma metodologia que considero a melhor. Já integrei uma inovação e não tenciono ir além do que já fui, pois essa tenho-a testado com sucesso, nos últimos anos. Consiste em dramatizações teatrais de conteúdos estudados nas aulas. É, digamos, um contrato que firmo com os alunos, em que eles, nas últimas 4/5 aulas de cada período, em Literatura Portuguesa,

elaboram textos dramáticos em grupo sobre as matérias lecionadas, como forma de revisão/ consolidação. Tenho vindo a constatar que se trata de uma boa motivação para as tarefas mais rotineiras de realização obrigatória. Trabalham com alegria e com entusiasmo (quase todos, pois ainda não consegui cativar a totalidade dos alunos). O ponto alto dá-se aquando das representações propriamente ditas, perante um público: uma ou duas turmas de colegas convidados. Promovo essa alegria e entusiasmo para que o trabalho árduo, em ordem ao exame nacional, lhes seja menos penoso. Não obstante, esse também é realizado e com rigor, durante a maior parte das aulas. Holly, em 1989, sintetiza assim o pensamento de Eisner (1985) a este propósito “com o aumento de testes de competência (...) os professores concentram-se mais estritamente em ensinar para examinar” (p. 45).

Só lamento que não tenha feito nada semelhante na disciplina de Português, porque só temos dois blocos semanais e receio não ter tempo para cumprir o programa. Faço unicamente o que o autor citado acima assevera.

Não havendo nada a descartar, percebi então que o que me falta é integrar algo moderno, na linha das novas tecnologias, por se tratar de algo deficitário na minha vida como profissional do ensino. Não é que eu seja uma pessoa desinteressada ou que viva noutro planeta. Tenho é dedicado o meu tempo a muitas leituras vocacionadas para as disciplinas que leciono, para estar sintonizada com “o estado da arte” desses domínios. E dedico-me à lecionação, propondo em aula múltiplos trabalhos aos alunos, que depois corrijo metodicamente.

Considero que a mudança com inovação por parte dos docentes e, conseqüentemente, da instituição escolar, devia ser imperativo permanente. São, porém, necessários três fatores coordenados: a motivação dos docentes para aprender novos conceitos/ utilização de ferramentas; a consciência por parte das direções de que a escola precisa atualizar-se; e a formação adequada às necessidades, delineada pelas próprias escolas, com convites personalizados aos docentes que não se inscrevem de moto próprio. Nas escolas grandes nem sempre se verifica essa desejável coordenação, provavelmente porque falha a mobilização dos docentes, que se sentem perdidos e nem sabem muito bem que direção tomar. As escolas precisam de supervisores para iniciativas do género, que identifiquem as carências formativas de cada pessoa e para as guiar rumo às formações certas. Um alerta, um conselho, um esclarecimento quanto à importância em termos profissionais, de realizar determinadas formações, reforçaria uma relação de confiança entre gestores e professores.

Durante muito tempo, aos docentes eram pedidas formações, mas ninguém se interessava saber que áreas contemplavam. Há uns anos a esta parte, já se deu um

avanço, quando as tais formações obrigatórias tiveram que ser relacionadas com o âmbito da(s) disciplina(s) lecionada(s). Lamentavelmente, muitas das formações no âmbito da informática, não têm tido eco na realidade escolar dos docentes, porque apetrechar uma sala de um centro de formação é uma coisa, mas equipar as escolas com todo esse material, já é outra. Um caso flagrante e anedótico é a formação em quadros interativos que eu também fiz e que nunca pude pôr em prática, porque apesar de a minha escola possuir um exemplar (que é uma ninharia num universo de quase trezentos docentes), o mesmo foi reconvertido em ecrã de projeção, num auditório.

Assim sendo, tal como os meus colegas, sempre fiz as formações obrigatórias (tendo em conta o número de horas), mas de pouco me têm servido na prática letiva. Só mesmo as que estão diretamente ligadas à componente científica das disciplinas que leciono ou no âmbito do desenvolvimento pessoal. As restantes formações, no domínio das TIC, apenas têm tido utilidade a nível administrativo, por cumprirem as exigências legais, de creditação ou validação.

Isto sucede porque as salas de aula continuam equipadas como as do século XIX. São predominantemente os professores mais jovens que requisitam o material multimédia, pela destreza natural com que o utilizam.

Os mais velhos, que são naturalmente menos alfabetizados nas TIC, vão-se abstendo gradualmente de utilizar os equipamentos, porque pouco acessíveis e muito disputados, e, a dado momento, desinteressam-se definitivamente desses acessórios. Continuam a usar aquilo com que se sentem mais familiarizados: os livros, as fotocópias, os CDs e os DVDs (refiro-me evidentemente à minha área, que são a língua e a literatura).

Estou consciente que, nos dias que correm, a situação financeira das escolas é deficitária. Mas ainda há uma meia dúzia de anos, altura em que estávamos alheados dessa inevitabilidade, talvez houvesse possibilidade de compra de equipamentos, através de parcerias com empresas mecenas, como por exemplo bancos ou de programas comunitários e, com utilização criteriosa, possivelmente ainda teríamos equipamentos funcionais. Refiro-me em concreto a salas equipadas com computadores, em que os alunos individualmente ou a pares pudessem trabalhar em rede com o professor. O mercado dispõe de *software* para o efeito e a sua utilização agiliza enormemente o processo de ensino e aprendizagem. Tenho pena que a minha escola não disponha de tais recursos, porque seria motivador para todos nós, docentes e discentes.

Hoje já vai havendo docentes, que para melhor dinamizarem as aulas, investem em algum equipamento informático (mini projetores) com recursos pecuniários próprios, mas é óbvio que os preços proibitivos desse material, não têm divulgado muito tal prática.

De há alguns anos para cá, sempre que pensava no assunto referenciado, achava que talvez houvesse uma hipótese de eu resolver o problema da minha inépcia informática, mas nunca me decidi verdadeiramente por fazer algo nesse sentido.

Só o facto de ter consciência de que nem tudo ia bem, foi positivo. Tornou-me recetiva a algo, sem saber objetivamente a quê. Foi graças a este mestrado, pelo imperativo de ter de encontrar um problema, para o tentar solucionar num Trabalho de Projeto, que me lembrei imediatamente da recorrente carência de tecnologias na minha prática letiva. Coloquei diversas questões, de forma a abrir a amplitude da sua pertinência e concomitantemente da exequibilidade de resolução.

Verifico, sem mágoa, que nunca exerci cargos pedagógicos, nem o simples cargo de diretora de turma. Tentei sempre evitá-lo, ao propor à direção da escola os níveis e turmas com que gostaria de trabalhar e pedindo de propósito o que as “massas multitudinárias” não desejam. E como o horário fica completo da forma como proponho, isento-me da direção de turma. Lecionar a disciplina de Português ajuda, porque há muitos horários. Para atingir o número de horas, peço Literatura Portuguesa, ficando sempre com dois níveis. As direções de turma são distribuídas a docentes de outras disciplinas, em que há menos turmas e o mencionado cargo ajuda a completar o plano de trabalho semanal.

Quanto aos outros cargos mencionados, há muitos colegas que lutam por eles. Comigo não há luta, porque nunca me suscitaram interesse, precisamente pela disputa que implica. Não propriamente pela responsabilização que acarreta.

Pelo balanço que estou prestes a terminar, constato que iniciei a minha vida profissional numa época de carências no país mas em que tinha a imagem e o som dentro da sala de aula, num trabalho preparado por outrem (a telescola). Muito bem preparado. Hoje o país encontra-se de novo cheio de carências. Dentro da sala de aula, não tenho som nem imagem.

Constato que a capacidade organizativa que revelo no meu dia a dia de sala de aula, com tudo devidamente orientado, vistas bem as coisas, foram aprendidas e treinadas enquanto “monitora” de telescola. Prova-o a afirmação de uma aluna, que há pouco tempo me disse “com a professora, não há perdas de tempo.”

Ao concluir a minha autobiografia profissional, tomo consciência que tive vários pulos quânticos na minha carreira profissional. Da fase inicial como “monitora” de um processo que recebia já preparado, até à de “construtora” de saberes, houve uma evolução de postura profissional. Assumi desafios e fui capaz de desenvolver projetos.

Na descrição que fiz da minha 5.^a fase, a qual denominei de “desinvestimento profissional”, pode, aparentemente, dar a ideia de que regredi. Mas é só em aparência,

porque esse foi um tempo muito valioso, em que estive a viver duas vidas e fui obrigada a dosear inteligentemente a minha energia que nunca foi muita. Fortaleci a resiliência³, desenvolvi estratégias de *coping*⁴. Ascendi a novos patamares de desenvolvimento pessoal.

Tudo o que acabei de afirmar é a bagagem compósita que transporto e que me permitiu entrar na “6.ª fase – Interesse Renovado / Investimento”, na qual me encontro atualmente.

Todas as formações formais mencionadas contribuíram amplamente para a minha edificação profissional e para a minha identidade, porque foram a base de tudo quanto foi surgindo em seguida. Permitiram-me adquirir saberes específicos que, de outro modo, nunca poderia adquirir. A profissão em si, com tudo quanto comporta, desde a planificação do trabalho, de acordo com os programas curriculares e adequação aos contextos, à relação com os discentes, sem esquecer a interação com os colegas de profissão, com os superiores hierárquicos, com encarregados de educação, torna-se depois num enorme manancial de ensinamentos, que vêm complementar os ensinamentos de base. E aprendemos sempre. No ambiente familiar, com amigos e colegas, através de leituras, de filmes, de viagens. E através da reflexão. E da adequação das condicionantes, tantas vezes imperativas, que nos levam a alterar atitudes, a relativizar prioridades e a equacionar adaptações. Seja de materiais, seja de conhecimentos, seja de conceptualizações.

Um professor é antes de tudo uma pessoa. E a pessoa do professor tem uma vida, onde integra a profissão. Entre a profissão e as outras áreas tudo flui num sentido e noutro, como em vasos comunicantes. Nada é estanque, nem desligado do resto. Sejam as emoções, os sentimentos, os êxitos, os fracassos, a saúde, a doença do próprio professor ou de familiares. Nenhum professor tem uma carreira profissional linear. Há anos letivos melhores e anos piores. Há até dias mais bem sucedidos que outros. Aulas mais vivas onde o professor gosta de estar e os alunos se sentem bem. Mas outras de que apetece fugir para não mais regressar, porque há uma tensão latente, um “ambiente” desconfortável. E o professor sente-se infeliz, incompreendido, desvalorizado.

O que acabo de escrever é fruto da experiência e captado pela minha sensibilidade. Houve dias infelizes (não nos primeiros anos, mas na fase que referenciei como a 3ª), em que me arrependi muito de ter ingressado nesta profissão. Mas já estava integrada nela há muito tempo, com vínculo e obrigações familiares. Não era fácil desistir. Fui aprendendo competências de *coping* e de resiliência, através de leituras e de reflexão própria. Há em nós, indubitavelmente, um acervo de capacidades para resolução das

³ -em parte inata, em parte adquirida, comporta um enorme trabalho de adaptação, realizado ao longo do tempo.

⁴ - como enfrentar uma situação determinada, num determinado momento.

mais variadas necessidades que se apresentem. Houve, por contraponto, muitíssimos dias felizes nesta profissão. E foram esses que me vivificaram e que garantiram ter entrado num mundo estimulante, onde estamos sempre a aprender e a reaprender.

No meu relacionamento com as outras pessoas, costumo ser cordial, sem exageros de simpatia. Sou sempre a mesma, seja com superiores hierárquicos, seja com os colegas, seja com alunos, seja com encarregados de educação, seja com funcionários. Detesto criar conflitos, mas às vezes eles vêm ter comigo. Nessas ocasiões, faço o possível por minimizar os estragos, avaliando a gravidade dos mesmos. Dou o seguimento, que a meu ver, o caso merece.

Muito mais haveria para escrever sobre a minha vida de professora, mas o limite de páginas não o permite. Talvez seja melhor assim para não tornar fastidiosa a leitura desta narrativa/reflexão. Dei realce a alguns pormenores que, a meu ver, são significativos, mas poderia ter dado ênfase a outros. Tive que impor uma triagem a mim mesma. A melhor? Não sei dizer.

Concluo esta narrativa autobiográfica com a sensação de que me conheço agora, sob uma perspetiva profissional, melhor do que julgava. Bastou desocultar a memória e as sombras dela.

Na articulação entre a autobiografia e a parte sequente deste trabalho, é a altura de informar o leitor que o sujeito da enunciação, que tem feito o discurso do eu, vai assumir o papel de narrador. A diferenciação polifónica justifica-se pela diversidade discursiva: na primeira parte, a docente evoca vivências pessoais; na segunda e terceira partes, apresenta-se como investigadora, que pretende olhar de fora o que realizou. Ao eleger como objeto de estudo uma docente particular que levou a efeito uma investigação-ação, vai colocá-la no centro do seu foco. Se é a mesma pessoa a viver os dois papéis, como sujeito e objeto em oscilação, trata-se de uma contingência inultrapassável.

2. Situação problema

2.1. Identificação e definição do problema

2.1.1. Identificação do problema

O problema identificado pela docente é a ausência das TIC na sua prática letiva. A mencionada ocorrência deve-se a razões materiais, contextuais e pessoais. No que

concerne às razões materiais, emergem da circunstância de a escola possuir um número escasso de projetores e computadores portáteis, ininterruptamente requisitados e insuficientes para as necessidades. Os docentes mais jovens são, na generalidade, os que mais utilizam os referidos recursos. Acresce o contexto político e económico em que o país se encontra que não favorece a aquisição de novos equipamentos informáticos.

As razões pessoais da docente relacionam-se com a sua falta de destreza no manejo de equipamentos informáticos. É verdade que elabora testes e fichas de trabalho no computador, em *word*, mas na sala de aula, continua a apresentar tópicos, esquemas e imagens em acetatos, quando muita gente já domina a técnica do *PowerPoint*.

2.1.2. Definição do problema

Há vinte anos, a docente teve o seu primeiro computador que funcionava com disquetes. Utilizava-o em permanência. Mas quando anos mais tarde, se torna imperiosa a substituição do computador, já se está na época da *pen drive*. Nessa altura era cuidadora de familiares doentes, o que lhe retirava disponibilidade para quase tudo. Teve que definir prioridades na sua vida e as lições de informática ficaram em *stand by*. O que conseguiu aprender nessa época foi por intermitências e as lacunas entre aprendizagens foram-se acumulando. Depois nem sabia por onde começar a aprender o que não sabia. Intuíu o domínio das tecnologias como caótico. Como tal, não se aventurava, tudo a assustava. A docente habituou-se ao novo *hardware* mas não ao *software*. Fez as formações que pôde em *word*, evoluindo ligeiramente. Também fez formação em *excel*, mas como nunca utilizou, acabou por esquecer. Quando precisava de usar uma simples *pen*, tinha de recorrer a alguém porque havia um bloqueio que a impedia de aprender. Às vezes pensava que seria útil substituir os acetatos por *PowerPoint*, mas não sabia como fazer e ia adiando essa aprendizagem, inexplicavelmente. Identificado e definido o problema, e na certeza de que tem de ser erradicado, a docente tomou a decisão de voltar a estudar, mas não precisava só de TIC, precisava de refrescar os seus conhecimentos a nível global. Decidiu fazer Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Professores, por o plano de estudos ser abrangente. Gosta de estudar e empenha-se no seu desenvolvimento pessoal e profissional e como estava mentalmente recetiva, foi em frente.

Na disciplina curricular de TIC, fez pela primeira vez um *PowerPoint*. Com esse trabalho, confirmou que as novas tecnologias agilizam certas tarefas do professor e decidiu apostar nessa área, para atualização. Pode e deve melhorar as competências digitais, para aperfeiçoar a sua autoimagem e autoconfiança profissionais. E,

consequentemente, minimizar as fragilidades e recorrer a algo mais sofisticado. Há também o público alvo, que merece que a escola seja motivadora e, dentro do possível, atualizada.

2.2. Caraterização do contexto

A docente exerce a sua atividade numa escola secundária da cidade do Funchal. Essa escola conta com cerca de dois mil e trezentos alunos e o número de professores excede as duas centenas. Sendo pública, recebe jovens oriundos de todos os estratos sociais. Dada a conjuntura económica atual, não dispõe de meios financeiros para se equipar com mais tecnologia. Assim, os equipamentos existentes deverão ser zelados, porque não há verbas para consertos, nem para novas aquisições.

A turma onde irá implementar o seu projeto é de 11.º ano, do curso de Línguas e Humanidades. É composta por vinte alunos, sendo dois rapazes e dezoito raparigas. A média de idades é de dezasseis anos. A disciplina onde será testado é Literatura Portuguesa II.

A condição socioeconómica é média baixa e baixa, com exceção de uma aluna, filha de arquiteta e de advogado e de outra, filha de empresário e de professora do primeiro ciclo. Muitas raparigas vivem só com as mães devido a divórcios ou ao falecimento do progenitor masculino. Dificuldades económicas notórias.

Com a exceção de cinco alunas, que escolheram a área das Humanidades por gostarem de ler, os restantes direcionaram-se para esta área por falta de aproveitamento em Matemática. Logo, a opção por Literatura Portuguesa foi uma alternativa de recurso.

A docente sentiu empatia com a turma desde o início do 10.º ano, porque não obstante as insuficiências de aprendizagem que os alunos foram evidenciando, mostraram-se sempre respeitadores, participativos e aderiram a todas as tarefas propostas. A docente escolheu-os para o seu projeto por estas razões. Então solicitou a continuidade pedagógica. Conhecendo-os, tornava-se mais fácil agir com naturalidade e alguma humildade.

2.3. Proposta de resolução do problema

Bem observada realidade, não iria ter tecnologia na sala de aula. O problema persistia. Como o resolver transformou-se numa preocupação e, de congeminação em congeminação, acabou por descobrir a solução adequada para a sua situação e contexto – abrir uma página no *Facebook*. Agradaria aos alunos, porque quase todos possuíam

uma conta nessa rede social. Seria gratuita. E através desse recurso, podiam ser lançadas pesquisas em tempo recorde. O único contra aparente é que não podia ser utilizado na aula. Quanto ao formador, absolutamente necessário, devido ao grau de iliteracia digital em que a docente se encontrava, teria de ser identificado. O óbvio apontava para formadores informais - bastando como requisito que fossem utilizadores da referida rede social. Elegeu logo a filha e os alunos com quem iria trabalhar.

Que incongruência ver alguém aderir de forma inopinada ao *Facebook*, quando sempre se mostrou tão refratária às redes sociais, por considerar que existem para promover a alienação coletiva dos seus utilizadores, como local de futilidade, vacuidade e culto de imagem! Sublinhe-se que o facto de ser um grupo fechado no *Facebook* atenua bastante a estupefação face a semelhante contradição.

Determinada, partiu do grau zero. Com a ajuda da filha, abriu uma página onde pôde testar várias possibilidades de utilização. Essa fase de tateamento mostrou-lhe que, de facto, seria um apoio para a sua atividade letiva a decidiu perseverar. E aprender sobre o mencionado recurso. Primeiro, pesquisando na *Internet*, em repositórios de universidades, se havia experiências anteriores que a pudessem elucidar. Depois, leu alguns livros esclarecedores. Terminado o enquadramento teórico da experiência que iria intentar, informou os alunos sobre a intenção de os convidar para uma página na modalidade “grupo”, com a garantia de ser fechada e na qual só os membros estão autorizados a publicar, por segurança. A ideia foi excelentemente acolhida, porque “deliberar com prudência significa atender à especificidade de cada situação e às finalidades que a configuram de modo a analisar integradamente todos os aspetos envolvidos. O pensamento prático é um pensamento complexo e estratégico, ponderadamente cauteloso e audacioso” (Baptista, 2011, p. 12).

3. Questões e objetivos de investigação

3.1. Questão de partida

Com o problema identificado e empenho em solucioná-lo, a docente investigadora propôs-se responder à seguinte questão de partida: ***como pode a docente inovar na sua prática pedagógica, com impacto no desenvolvimento das suas competências digitais e profissionais?***

3.2. Objetivo geral

Nesta investigação, pretende-se atingir o seguinte objetivo: ***promover a inovação na prática pedagógica da docente, com impacto no desenvolvimento das suas competências digitais e profissionais.*** A docente prepara-se, por isso, para assumir uma atitude reflexiva que possa conduzir à desejável mudança. Consistirá na adoção de recursos tecnológicos nas aulas ou no decurso destas, e que se afiguram potenciadores de inovação pedagógica. A docente, habitualmente tão resistente às tecnologias, fixou o desafio de as integrar nos seus planos de trabalho.

Parte II - Enquadramento Teórico

Descoberto um problema que urge resolver, e depois de apresentar a proposta de resolução do mesmo, a docente vai empreender uma pesquisa, em vários meios ao seu alcance, sejam livros, teses, dissertações, artigos de revistas, entre outros. Ambiciona adquirir os conhecimentos necessários, para explorar o *Facebook* como recurso educativo. As páginas que se seguem contêm a referida pesquisa relativa às três palavras-chave que vão conferir o rigor teórico à experiência mencionada, durante um ano escolar.

1. Facebook

Antes de apresentar a ferramenta *Facebook* e respetivos encómios à versatilidade que pode aproveitar ao ensino, convém contextualizá-la na interface onde emergiu: a Web 2.0.

1.1. A Web 2.0

A designação *Web 2.0* foi criada em 2004 pela empresa americana *O'Reilly Media*, devido à necessidade de nomear uma segunda geração de dispositivos da *Internet*, ao alcance dos seus usuários. Engloba *wikis*, redes sociais, *blogs*, *podcasts*, entre outros *softwares*, mas é evidente que continua a manter a tecnologia de informação de base. Transcendeu-se o recurso apenas informativo e de pesquisa, ou seja, a fase da *Web 1.0*, para se entrar num novo paradigma, em que o utilizador é também cocriador da rede global. A *Web 2.0* significa “uma internet como plataforma” (Patrício & Gonçalves, 2010, p. 4), dado que as criações individuais ou coletivas podem circular na própria rede, sendo disponibilizadas a quem estiver interessado em as utilizar.

Numa primeira fase, a leitura e a escrita eram as potencialidades oferecidas pela *Internet*, mas, progressivamente, esta tem vindo a conhecer uma fase mais social e participativa (Anderson, 2007). É possível catalogar a atitude passiva dos primeiros utilizadores da *Internet* ou *Web 1.0* como: *Reading, Receiving, Researching*.⁵ Os da fase subsequente revelaram já uma atitude ativa, com: “*Contributing, Collaborating, Creating*”.⁶ Para os primeiros, a *web* era tida essencialmente como um repositório de conhecimentos, mas atualmente, o novo paradigma permite intervenção, e que o utilizador deixe a sua própria marca na rede. (Hargadon, 2009)

⁵ Tradução: Ler, Receber, Pesquisar

⁶ Tradução: Contribuir, Colaborar, Criar

A *web 2.0* facilita o acesso a publicações *online* (blogues) a conteúdos colaborativos (*Wikis*), a partilha multimédia (*Youtube*, *Slideshare*), a redes sociais (*Facebook*, *Hi5*, *MySpace*, *Twitter*, *Ning*, entre muitas outras), a etiquetagem social, o *bookmarking* (*De.li.cious*), a *podcasts* (áudio), a *vodcasts* (vídeo), a ambientes imersivos 3D (*SecondLife*), a aplicações de escritório *online* (*Google Docs*), a ferramentas de agregação (*iGoogle*, *Netvibes*) e a ferramentas de comunicação (*Skype*, *Windows Live Messenger*).

A novidade é que o utilizador pode ter uma postura ativa, porque ele também pode ser um agente produtor de algo. A *Web 2.0* tem promovido a adesão dos estudantes às tecnologias, por ser uma plataforma intuitiva, o que tem contribuído para o incremento da inteligência coletiva. (O'Reilly & Battelle (2009). "O conceito *Web 2.0* terá sido introduzido pela primeira vez em 1999 no artigo *Fragmented Future* de Darcy DiNucci, publicado na revista *Print Magazine* para denominar uma *Web* mais interativa, com uma presença ubíqua no quotidiano do ser humano" (Antunes, 2012, p.47). Além dessas características, com o passar do tempo, novas valências vão surgindo. Assim, "O'Reilly, em 2005, vê a *web* como uma plataforma que engloba vários tipos de serviços (*wikis*, blogues, e outros) na qual o utilizador tem o poder de controlar a informação" (p. 48). Segundo este mesmo autor, em 2012, já se começa a ouvir falar da *Web 3.0* ou *Web Semântica* (Berners-Lee, 2001), na qual os conteúdos já são devidamente contextualizados e organizados.

1.2. As TIC em rede

A conceção de Castells (2004) e Cascais (2012), quanto à tecnologia, é que esta configura um produto social que reflete uma cultura. No caso da Internet, também é assim: esse meio virtual patenteia uma determinada cultura, que é a dos seus criadores. A emergência destes novos espaços para a busca e partilha de informações, segundo Lévy (1996, citado em Coutinho & Lisboa, 2010) é um processo de "desterritorialização", visto que não há barreiras para aceder a bens de consumo, produtos e comunicação, qualquer que seja a parte do mundo onde nos encontremos. A existir barreiras, provavelmente, só as linguísticas. É uma evidência que a tecnologia em si própria não é tudo, mas ganha importância pelas possibilidades de interação que proporciona. As TIC, em rede, são simultaneamente sociais e cognitivas, pois permitem que enquanto os seus utilizadores se sociabilizam, estejam a aprender ou a ensinar.

Os académicos Coutinho e Bottentuit Junior (2007) consideram que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) condicionaram a evolução do

conhecimento científico, permitiram um acesso facilitado à informação, o que tornou possível o *e-learning* (ensino à distância) e o *b-learning* (ensino misto: presencial e à distância). Emergiu, em sequência, o *e-entertainment* e o *e-dutainment* (ensino misturado com lazer).

No entender de Coutinho e Bottentuit Junior (2007), as TIC apresentam inúmeras possibilidades, ao criarem ambientes reais mas também virtuais, que devem ser aproveitados pedagogicamente. Na época em que vivemos, estão a acontecer mudanças rápidas ao nível do conhecimento. Se há bem pouco tempo, a informação e o conhecimento eram mal divulgados, na segunda década do século XXI, já quase se não conhecem entraves quanto à sua difusão. O caudal informativo tornou-se tão extenso e constante, que a informação se banalizou e perdeu impacto. Neste novo mundo globalizado, a Internet assume a centralidade de inúmeras atividades humanas porque no âmbito de qualquer atividade, ligar-se em rede, é já um ato rotineiro Castells (2004) e Cascais (2012).

Assim sendo, para que a instituição escola não se feche à sociedade, pois faz parte integrante dela, é imprescindível a iniciativa dos docentes, que devem continuar a aprender e a se desenvolver pessoal e profissionalmente. O oposto é, segura e igualmente prejudicial, porque a escola tem de manter a marca distintiva de reduto de aprendizagem formal, em que a tranquilidade dos seus atores seja garantida. O diálogo entre agentes de ensino e sociedade tem de existir, mas com regras. E as propostas que a sociedade apresenta em *continuum*, necessitam ser pensadas, avaliadas e só após a deteção das suas vantagens e desvantagens, é que a escola as adota, para se renovar com equilíbrio. Nem tudo o que o progresso propõe, tem interesse educativo.

Os estudiosos Coutinho e Bottentuit Junior (2007), Caritá, Padovan e Sanches (2011) reputam as TIC em geral e a Internet em particular, como potenciadoras de inúmeras ações no âmbito do ensino e da aprendizagem, em regime colaborativo e cooperativo. A Internet está permanentemente a surpreender os utilizadores com ferramentas e aplicações gratuitas e de fácil acesso.

1.3. As redes sociais

Uma rede social é formada por um grupo de pessoas com algum interesse comum, conectadas na internet. Esse grupo dá forma a uma estrutura relacional horizontal e direta. Pelas características apresentadas, as redes sociais têm vindo a tornar-se num fenómeno incontornável.

No conceito de Boyd e Ellison (2007) e Gomes (2011), as redes sociais *online* são serviços em que é possível criar um perfil, com regras pré-estabelecidas e uma lista de contactos a que nos podemos conetar para interagir. Tais trocas interativas tornaram-se possíveis com a evolução da internet e com a criação da *Web 2.0*, porque a Internet dispõe de ferramentas e de aplicações *online* progressivamente mais interativas (Patrício, Gonçalves & Carrapatoso, 2008).

É a época de apogeu das redes sociais e o que as tornou atrativas foi a possibilidade de sociabilização e de partilha informal. Este *software* social está a tornar-se cada vez mais popular entre os jovens (Patrício & Gonçalves, 2010).

Como exemplos de rede social temos: *Facebook* (que é a maior do mundo), *Orkut* (que é a maior do Brasil), *Twitter* (micro blog com a função de enviar informações em tempo real), *LinkedIn* (para fins profissionais), *Sonico*, *MySpace*, *Badoo*, *FormSpring*, *Delicious*, *Hi5*, *Multiply*, *Wallop*, *Muvuca*, *Every One's* entre outras. O objetivo comum é comunicar.⁷

Em 2007, Coutinho e Bottentuit Junior analisaram o potencial da rede social *Orkut* na educação. Esta rede foi lançada em 2004, pelo engenheiro de computação Orkut Büyükkökten. Possibilita a criação de informação de forma acessível. Sem necessidade de nos determos em todas, pois possuem aplicativos que diferem de umas para as outras, apenas nos referiremos à rede social *Orkut*, porque nos foi possível ter conhecimento dos procedimentos do seu funcionamento (Coutinho & Bottentuit Junior, 2007). O *Orkut* permite aos utilizadores abrirem uma conta e criar um perfil. A partir desse passo, o novo membro elabora uma lista de contactos e por intermédio destes, pode descobrir novas pessoas, partilhar músicas, vídeos e fotografias.

O fenómeno das redes sociais tem sido estudado, pelas ciências exatas, pela física, pela matemática, pela sociologia e pela tecnologia informática. Todas estas áreas do conhecimento são unânimes em afirmar que na génese das redes sociais está “a teoria dos seis graus de separação” e “a teoria dos grafos” da autoria de Eüler, em 1736.

“A Teoria dos Grafos é atualmente uma das áreas mais importantes da Matemática Discreta. Atribui-se a sua invenção a Eüler, ao resolver o problema das pontes de Königsberg em 1736”. “A Teoria dos Grafos tem sido aplicada a muitas áreas (Informática, Investigação Operacional, Economia, Sociologia e Genética), pois um grafo representa o modelo matemático ideal para o estudo das relações entre quaisquer objetos discretos.”⁸

⁷ http://pt.wikipedia.org/wiki/Rede_social

⁸ <http://www.mat.uc.pt/~picado/ediscretas/apontamentos/cap2.pdf>

De que modo é que esta teoria está implicada nas redes sociais? “A Teoria dos Grafos” está implicada, porque o seu modelo é a base das redes. O trabalho do matemático Eüler, respeitante à Teoria dos Grafos, citada em Recuero (2005), explicita como começando por um simples hexágono inicial, a cujas seis arestas se juntam novos polígonos iguais, se replica a forma inicial, em todas as direções. A forma inicial simples vai-se tornando cada vez mais complexa e podemos continuá-la indefinidamente, pela junção de novas figuras geométricas idênticas. É nessa expansão matemática que reside o princípio das redes sociais. Cada expansão que ocorre na rede é possibilitada por um convite de um membro da rede a alguém, para que se torne novo membro. Se este último aceitar, é adicionado e torna-se membro. Este, por sua vez, pode repetir o procedimento, tornando as agregações de novos membros uma realidade sem fim previsível.

Como mostra a Figura 1, as pessoas, são articuladas entre si por “nós” ou vértices, horizontalmente, sem que haja um membro hierarquicamente dominante. Cada nó está ligado por arestas a vários nós vizinhos. Cada nó tem várias rotas possíveis para entrar em conexão com outros nós. Quando uma aresta ou um nó for destruído, haverá sempre uma outra rota disponível, o que assegura a continuidade da rede (Baran, 1964).

As redes sociais possibilitam a interação entre utilizadores, em comunidades de amigos, aos quais se juntam os amigos dos amigos. As conexões que se estabelecem é que configuram a denominada *Web 2.0*. Ocorre partilha de informação e de conhecimento. Estas redes constituem uma ferramenta inovadora, que está a ser reconhecida como adjuvante de movimentos sociais e políticos, da publicidade e do marketing, como evidente mais-valia.

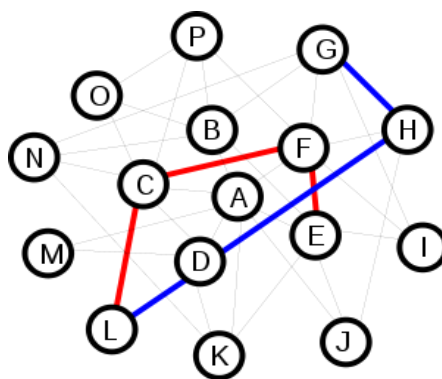


Figura 1. Representação de uma rede social

As ligações destacadas indicam que são necessários poucos passos para se percorrer uma distância relativamente longa.

A mesma teoria pode ser equiparada à “Teoria dos Seis Graus” que partiu de um estudo científico, feito por Milgram, em 1967. Ficou demonstrado que bastam 6 amigos para que outras duas pessoas se juntem ao grupo inicialmente formado (Nascimento,

2008; Patrício & Gonçalves, s.d.) O *site Sixdegrees*, em 1997, foi a primeira rede social, na qual os utilizadores podiam criar perfis, mas no ano seguinte, já lhes era possível navegar nas listas de amigos dos amigos. Observe-se a Figura 2.

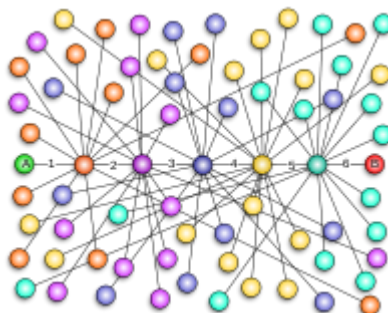


Figura 2. O modelo dos seis graus de separação de Milgram ⁹

Barabási (2003) afirmava que existia uma regra de estruturação das redes e que se resumia ao seguinte: quanto mais ligações tiver um nó, maiores são as oportunidades de novas conexões. As redes que possuíam nós com muitas conexões, tinham tendência a receber mais conexões, do que nós com poucas conexões.

Com a importância que as redes foram obtendo, os vários sectores da vida em sociedade foram-se interessando pelo seu funcionamento. A educação não podia permanecer alheada desta nova realidade e começa a dar os primeiros passos na utilização das redes sociais e quem o afirma são os investigadores Patrício e Gonçalves, em 2010, citando Deschryver, Misha, Koehler e Francis (2009).

Uma das mais conhecidas, o *Orkut*, tem sido usada a nível educativo, com os seguintes objetivos: melhoria da leitura e da escrita; incentivo ao uso de tecnologia na sala de aula; como espaço de discussão de temas; para troca de informações que nem sempre se encontram nos livros escolares; elaboração e publicação de trabalhos em sistema colaborativo; recolha de informações por *surveys*; e outras atividades que os utilizadores venham a criar futuramente. Os estudiosos referem algumas desvantagens da tecnologia em apreço, como sejam a lentidão com que o programa corre em determinados horários e a exposição dos dados pessoais dos membros.

“O ensino baseado na *web* é uma forma de renovar as práticas letivas, constituindo um desafio tanto para os alunos como para os professores” (Bottentuit Junior & Coutinho, 2007, p. 277). Sabemos hoje que os recursos educativos da Internet já não podem ser ignorados. A rede social *Orkut* é uma das muitas disponíveis na *Web*, as quais podem ser utilizadas em diferentes contextos, nomeadamente o educativo. Explorá-las a

⁹ http://en.wikipedia.org/wiki/Small-world_experiment

nível pedagógico é um exercício de criatividade na procura das metodologias adequadas aos conteúdos das disciplinas e ao público-alvo.

1.3.1. A rede social *Facebook*

A rede social *Facebook* foi lançada a 4 de fevereiro de 2004. Era o *The Facebook.com*. A 4 de outubro de 2012, já possuía um bilião de usuários. Por dia, cerca de 316.000 novos utilizadores, com idade superior a 13 anos, abrem conta nesta rede social, bastando para o efeito, que possuam *e-mail* e palavra-passe. Depois criam um perfil pessoal, com fotografia e os dados que achem por bem mostrar. Podem associar novos contactos, enviando-lhes convites, participar em grupos com interesses comuns e ainda partilhar informações, fotografias, ficheiros e jogos.

Sabe-se que muitas crianças menores de 13 anos também já possuem contas no site e segundo o *Consumers Reports.org* de maio de 2011, o número ronda 7,5 milhões. Em janeiro de 2009, o *Compete.com* considerou o *Facebook* como a rede social mais utilizada em todo o mundo. O que contribuiu para este facto foram as aplicações contidas na rede e a possibilidade de agregar conteúdos alojados por todo o espaço virtual. Presentemente, os dez países aderentes que maior número de usuários possuem por ordem decrescente são: (1). Estados Unidos: mais de 155 milhões de usuários; (2). Índia: 45 milhões; (3). Indonésia: 43 milhões; (4). Brasil: 42 milhões; (5). México: 33 milhões; (6). Turquia: 31 milhões; (7). Reino Unido: 30 milhões; (8). Filipinas: 27 milhões; (9). França: 24 milhões; (10). Alemanha: 23 milhões¹⁰ (Figura 3).

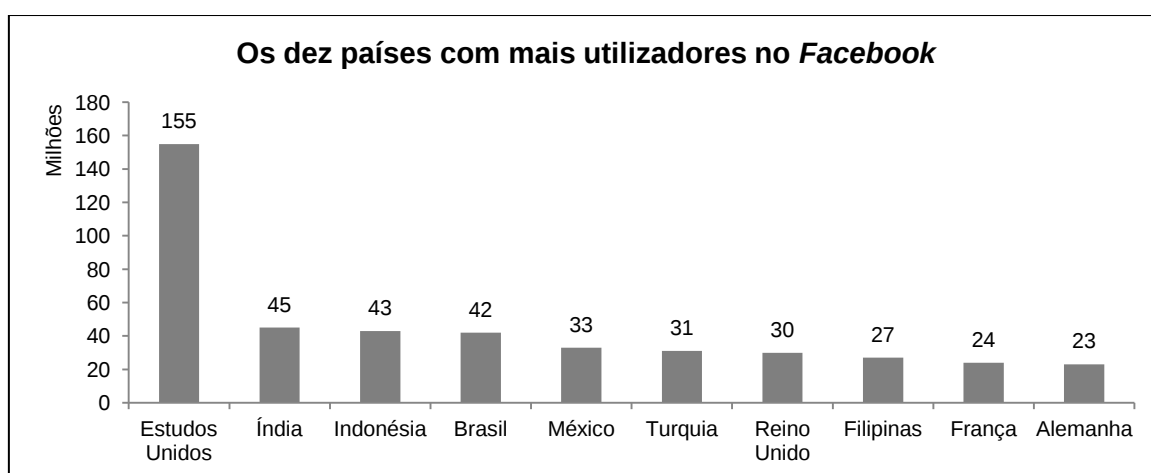


Figura 3. Os dez países com mais utilizadores no *Facebook*

¹⁰ <http://lista10.org/tech-web/os-10-paises-com-mais-e-menos-pessoas-no-facebook/>

A rede *Facebook* está a suplantiar as congéneres em número de usuários. O sucesso deve-se ao facto de ser gratuita e intuitiva. Não é necessário ter muitos conhecimentos de informática para utilizar esta ou outra rede social. Os utilizadores não podem alterar o *design* das páginas. Podem contudo contribuir com as suas ideias e produtos em suporte áudio e vídeo, que irão enriquecer os conteúdos da rede. Se a página estiver aberta, qualquer utilizador pode aceder gratuitamente a esses conteúdos. Cada produtor de conteúdos também pode obter informação na produção de outros autores. É uma autêntica feira de trocas. Além disso é uma montra para divulgação de aplicações e produtos. Muitos utilizadores acedem ao interface na busca de entretenimento e para estabelecer contactos com pessoas conhecidas ou para iniciar relacionamentos.

1.3.1.1. A sua génese

Os fundadores do *Facebook* foram Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, todos colegas universitários, em Harvard, USA. De início estava reservado aos estudantes universitários de Harvard, mas em poucos meses estendeu-se a várias universidades dos Estados Unidos. Mais tarde, o *site* alargou-se a alunos do ensino secundário. E em 2006, permitiu o acesso a qualquer pessoa que quisesse criar um perfil. Entretanto, em 2010, surgiu o filme americano *The Social Network*, traduzido para português como *A Rede Social*. Versa a fundação da rede social *Facebook*, mas segundo os críticos, o tema encontra-se demasiado ficcionado.

Dada a natureza do presente trabalho académico, considerámos pertinente apresentar uma entrevista ao criador do *Facebook*, concedida ao programa televisivo “60 minutos”. Basta seguir a hiperligação - <http://www.youtube.com/watch?v=rGXtY-Jm3aw>

1.3.1.2. As potencialidades do *Facebook*

A página de *Facebook* apresenta os seguintes constituintes: a) Mural - O Mural é um espaço na página de perfil que permite publicar ou postar mensagens. Está visível para quem tem permissão para ver o perfil completo. As publicações ou *posts* no mural aparecem no “*Feed* de Notícias”. As mensagens privadas são colocadas em “Mensagens”, enviadas para a caixa de entrada do usuário e são visíveis apenas pelo remetente e pelo destinatário; b) Botão “gosto” ou *like* - é um recurso para demonstrar que se aprecia certos conteúdos, tais como comentários, fotos, *links* compartilhados por amigos, e publicidade; c) *Marketplace* - em maio de 2007, o *Facebook* introduziu o *Facebook Marketplace*, permitindo aos usuários publicarem anúncios gratuitos (*For Sale*

(à venda), *Housing* (imóveis), *Jobs* (emprego) e *Other* (outros); d) Toque - tem o objetivo de atrair a atenção de outro usuário, como uma forma de dizer "Olá; e) Eventos - servem para informar os amigos sobre os próximos eventos na comunidade e para organizar encontros sociais; f) *Facebook Video* também lançou uma aplicação para partilhar vídeos através do computador, do telemóvel ou diretamente da *webcam*.

O *Facebook* permite a utilização de inúmeras ferramentas e aplicações. Os utilizadores podem partilhar informação_ fotografias, vídeos, comentários, ligações, enviar mensagens, ligações por telemóvel, *e-mail*, entre outras tecnologias_ (Educause, 2007). É já um dado adquirido servir-se de um telemóvel para aceder ao *Facebook*, diminuindo a distância entre o utilizador e a própria rede. De facto a rapidez de transmissão de informação é um incentivo para a sua utilização, como afirmam Arima e Moraes (2011), Caritá, Padovan e Sanches (2011), porque permite a comunicação síncrona (*chat*) e assíncrona (mural). Quando a comunicação é feita nas formas síncrona e assíncrona, a interação torna-se ágil, sem obstáculos impostos por lugares geográficos ou hora fixa para a comunicação digital, na asserção de Lévy (1999, citado em Nascimento 2012).

O Facebook oferece a vantagem de centralizar informação, permitindo ao utilizador navegar pela rede, em pesquisas, sem nunca necessitar sair dela. (Caritá, Padovan, e Sanches (2011). Possibilita o controlo do acesso de outros utilizadores à informação publicada e as participações efetuadas (Educause, 2007). E ainda permite o uso de diversos serviços, com privacidade assegurada (Kelly, 2007), reservando para os usuários que o queiram, os jogos *online*.

1.3.1.3. O *Facebook* como recurso educativo

Segundo Patrício e Gonçalves (2010), citando Mazman et al., (2009), seria interessante conhecer as características de contextos espontâneos e informais que surgem na Internet, pois podem potenciar a *e-aprendizagem*. Os indivíduos estão a aderir cada vez mais às redes sociais e compete aos agentes educativos saberem retirar proveito desse facto, tendo em perspetiva a partilha de informação e conhecimento, pois é opinião generalizada a melhoria na participação em trabalhos colaborativos.

As redes sociais como o *Facebook* ajudam os alunos a praticar as habilidades de que precisam para ter sucesso no século XXI. Não é descabida a opinião, já que a rede social *Facebook* nasceu em meios académicos, para convívio e partilha de saberes.

Cada vez mais, os docentes tentam acompanhar os jovens, utilizando tecnologias e ferramentas *Web* para interagir com os conteúdos de aprendizagem. Os novos ambientes virtuais servem para continuar o ambiente de ensino da sala de aula

nas escolas, como forma de ampliar os espaços educativos para além da sala de aula e assim contribuir para que a aprendizagem seja contínua e ao longo da vida (*"Blog Canal do Ensino"*).¹¹

Na blogosfera, abundam os blogues de professores e explicadores brasileiros, que promovem a utilidade do Facebook a nível educativo. Um desses blogues afirmava que "o Facebook já passou o Orkut – que até há pouco tempo atrás era o mais popular entre os brasileiros" e incentivava os professores nestes termos "vamos aproveitar essa súbita popularidade e fazer como o artista, que tem que estar onde o povo está" (*Blog "Canal do Ensino"*).

Por um lado, a utilização do Facebook revela-se fácil porque não exige *software* e é acessível tanto para alunos, como para professores e funcionários. Por outro lado, pode associar outros recursos virtuais (*RSS feeds*, *blogues* e *twitter*, entre outros). Desde há alguns anos, é notória a adesão espontânea dos alunos, a nível pessoal, às redes sociais, em detrimento da plataforma de *b-Learning*, de suporte ao processo ensino/aprendizagem (Patrício, Gonçalves & Carrapatoso, 2008), provavelmente porque os docentes podem interagir com os seus discentes, sem restrição de local nem de hora. Pode haver partilha de conhecimentos e realização de atividades em grupo (Caritá, Padovan & Sanches, 2011). Em contexto educativo, a *Web 2.0* pode ser utilizada de modo inovador e proativo, exercitando o pensamento crítico e reflexivo, com partilha e colaboração (Patrício, Gonçalves & Carrapatoso, 2008).

A *Nueva School*, em *Hillsborough*, Califórnia, é uma escola básica, cujos alunos têm idades compreendidas entre 11 e 15 anos. Fica situada em *Silicon Valley* e instituiu um computador portátil por aluno (*"1-to-1 laptop"*). Docentes e discentes passaram a trabalhar juntos em projetos, dando início a novas formas de comunicação.¹² Assim se promove a junção da educação com a tecnologia.

Os sistemas de ensino, com os seus programas pré-definidos, têm permitido que a relação professor/ aluno seja de domínio, em que este último nunca assume verdadeiramente a sua autonomia. O sistema de ensino sempre foi "bancário": são "depositados" conhecimentos no aluno de que este deve dar conta nos testes e exames. (Freire, 1981). Não sendo abonatória esta forma de definir o ensino, constata-se, no entanto, que não há como a escamotear. Será que com o avanço da tecnologia, se encontram reunidas as condições para que o ensino, finalmente, se democratize? Irão as

¹¹ <http://canaldoensino.com.br/blog/>

¹² "Students must improve technology literacy so that they can participate intelligently and thoughtfully in the technical world around them." (*Final Report and Recommendations of the Laptops for Learning Task Force March 22, 2004*)

redes sociais, inseridas no ensino, acabar com o aluno “oprimido” e permitir-lhe a emancipação?

É incontornável a importância e omnipresença das redes sociais nos dias de hoje, até há pouco tempo impossível de se perspetivar como tal. São atrativas para os jovens e cabe à escola saber tirar partido das características que as corporizam, canalizando-as para a educação. Sem se darem conta, os alunos podem estar a trabalhar as competências previstas nos programas das disciplinas curriculares. Neste sentido, Coutinho e Lisboa (2010) salientam que estas ferramentas da *web* social podem proporcionar aprendizagens ativas, em que o aluno dispõe de possibilidades para pesquisa, para a construção do conhecimento.

Na *Web* é possível encontrar diversas aplicações para uso dos agentes educativos, das quais se podem salientar o *Notely* e o *Study Groups*, direcionados para alunos e o *Mathematical Formulas* e o *WorldCat* para docentes. São aplicações auxiliares, que oferecem também a possibilidade de lançar pesquisas, assim como sugestões úteis, no campo do ensino, segundo *College Degree.Com.*, (2008, citado em Caritá, Padovan & Sanches, 2011).

1.3.1.3.1. O *Facebook* no ensino em Portugal

As TIC ou tecnologias de informação e comunicação são cada vez mais incontornáveis em educação. Compreendida essa circunstância, nascia em 2007 o Plano Tecnológico do governo Sócrates para o ensino e tinha como objetivo modernizar as escolas do país, dotando-as dos necessários recursos. Não obstante, as circunstâncias de crise política e económica determinaram a morte súbita do nascituro. Por esse facto, nas escolas, o que existe a nível tecnológico tem de ser bem zelado, porque as hipóteses de novas aquisições são nulas. Até quando não sabemos, pois não se perspetivam mudanças a curto prazo.

No respeitante à criação relativamente recente do *Facebook*, são por enquanto escassos os estudos publicados, a nível educativo, em Portugal. Do que nos foi possível tomar conhecimento, pretendemos dar conta no presente trabalho. As redes sociais são pouco utilizadas pelos professores, provavelmente devido a recearem a mudança de paradigma que inevitavelmente ocorrerá, pois deixarão de ser os únicos agentes de transmissão do conhecimento (Antunes, 2012). Significa que os docentes não estão a integrar estes recursos mais modernos, muito ancorados no mito prevalecente de que o aluno só aprende o que o professor lhe ensina. E tudo o que surja como adjuvante nessa tarefa transmissora, é encarado com desconfiança, como se de um rival se tratasse.

No que respeita à rede social *Facebook*, chegaram até ao nosso conhecimento apenas os seguintes estudos levados a cabo em Portugal:

a) no ensino secundário - em 2011, um “estudo de caso”, coordenado por Minhoto e Meirinho, dirigiu-se a uma turma de 12.º ano, de Ciências e Tecnologias, na disciplina de Biologia, da Escola Secundária/3 Abade de Baçal – Bragança.

b) no ensino superior - em 2010, um “estudo de caso”, coordenado por Patrício e Gonçalves, incidiu sobre uma turma de alunos do 1.º ano da licenciatura em Educação Básica, na unidade curricular de Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação, no Instituto Politécnico da Escola Superior de Bragança.

Voltando ao estudo orientado por Minhoto e Meirinho, em 2011, intitulado “Potencialidades do *Facebook* na Promoção da Aprendizagem Colaborativa - Um Estudo na Biologia do 12.º ano”, pretende adequar-se ao programa da disciplina de Biologia de 12.º ano, que prevê “o desenvolvimento de capacidades de análise, organização e avaliação crítica de informação, obtida em fontes diversificadas” (p. 58) assim como a comunicação das mesmas. Surge então a ideia de que uma rede social pode ser o “contexto propício” para a construção do “conhecimento individual e coletivo”. Constituíram um grupo privado, a fim de partilharem conteúdos e produzirem documentos de forma colaborativa, pelo processo das *wikis*. Quiseram promover a socialização e a aprendizagem colaborativa, tendo em consideração os interesses dos alunos. Neste tipo de trabalho, são necessárias ao processo a passagem pelas seguintes etapas: 1) ter presença social, 2) articular as perspetivas individuais, 3) acomodar ou refletir as perspetivas de outros, 4) co construir perspetivas partilhadas e finalidades, 5) construir objetivos e finalidades comuns, 6) produzir e partilhar materiais (Minhoto & Meirinho, 2011).

Quanto ao estudo coordenado em 2010, por Patrício e Gonçalves, os objetivos a atingir eram os seguintes: melhorar o aproveitamento e reconhecer a importância da ferramenta *Facebook* como recurso nas estratégias dos educadores e professores do Ensino Básico. Os referidos objetivos foram alcançados, o que se depreende da leitura das conclusões, quando os investigadores afirmam que o *Facebook* permite “integrar as tecnologias no desenvolvimento dos seus processos de aprendizagem e formação; desenvolver uma atitude positiva para com as tecnologias e com a relevância que estas têm na sociedade e na transformação dos sistemas educativos; e desenvolver uma cultura de colaboração, relacionamento, partilha e produção de saberes com colegas através das redes de aprendizagem.” “O *Facebook* é, provavelmente, o principal sítio de

encontro, comunicação, partilha e interação de ideias e assuntos de interesse comum, entre os estudantes universitários” (Patrício & Gonçalves, 2010, p. 597)¹³.

No referido estudo sobre o *Facebook* são destacadas as seguintes aplicações experimentadas e consideradas válidas a nível educativo: *Book Tag* – para criar listas de livros; *Caixa* – para organizar aplicações externas (*My delicious*); *Calendar* – para organizar a atividade diária; *Chat* – para comunicar em tempo real; *Eventos* – para criar eventos como por exemplo apresentação de propostas de trabalhos; *Favorite Pages* – adiciona páginas favoritas do *Facebook* ao perfil; *Files* – permite armazenar documentos no *Facebook*; *Fotos* – permite carregar e tirar fotos ou criar um álbum; *Google Docs* – dá acesso ao *Google Docs*; *Grupos* – cria grupos para a turma ou pequenos grupos de trabalho e estudo; *Ligações* – partilha de Websites educativos interessantes; *Mensagens* – envio e receção de mensagens; *My Delicious* – armazena, organiza, cataloga e partilha os endereços Web favoritos; *Notas* – adiciona pequenos textos, reflexões ou observações, que podem ser comentadas; *Polls* – disponibiliza e gere sondagens; *Quiz Creator* – cria testes ou questionários; *Twitter* – serviço de *microblogging* para partilhar o momento; *Vídeo* – permite gravar e carregar um vídeo; e *Youtube* – permite a partilha e publicação de vídeos.

1.4. Comunidades virtuais

Uma comunidade virtual pode ser definida como rede de comunicação em meio eletrónico, cujos membros se interessam por um mesmo assunto, Castells (2004) e Cascais, (2012). Devido ao seu dinamismo, as comunidades virtuais podem tornar-se na génese de comunidades com interesses comuns em áreas específicas.

Segundo o *Centre for Learning & Performance Technologies*, a rede social *Facebook* criou o conceito de “comunidade” para catalogar os grupos sociais que se predispunham a interagir fosse: a) com intuito de aprendizagem profissional (*Personal or Professional Learning Network - PLN*); b) como comunidade de prática (*Community of Practice*), que são grupos de pessoas que partilham um interesse por uma determinada área e que o discutem no espaço virtual; c) como comunidade de aprendizagem (*Learning Community*) que pode ser constituída por membros que aprendem em conjunto.

A comunidade *PLN* permite, pela sua configuração, que os membros trabalhem uns com os outros, mesmo que não se conheçam. Basta que desejem partilhar experiências e conhecimentos. Nesse pressuposto, e recuando no tempo, lembramos

¹³ | Encontro Internacional TIC e Educação, p. 1.

que se tornou possível, nos anos 90, as pessoas comunicaram na Internet, através dos programas *IRC (Internet Relay Chat)* e (*mIRC*) por troca de mensagens e ficheiros em tempo real. Ainda na mesma década, surgiu o *MSN*, no *Hotmail* e o *Messenger*, no *Yahoo*. Junte-se ao leque de possibilidades, a *Interatic 2.0*¹⁴ que promove o trabalho colaborativo entre professores, ajudando-os a melhorarem as suas competências digitais, no âmbito educativo. Um grupo assim de natureza profissional, que se constitui como espaço de reflexão crítica, por ter um interesse comum, recebe a designação de “comunidade de prática”.

Consequentemente, começam a emergir as editoras portuguesas de manuais escolares, conscientes da importância crescente das comunidades virtuais. Querendo posicionar-se de forma mais consolidada nesse segmento, encontram-se já a implementar o referido recurso educativo, junto dos docentes e das escolas. É o caso da Porto Editora, que enviou aos docentes que constam da sua base de dados, em dezembro de 2012, uma *newsletter*, da qual se destaca o parágrafo seguinte: “Nesse âmbito, a grande novidade do corrente ano letivo na Escola Virtual é a Comunidade — uma rede de contactos privada e exclusiva de cada escola. Esta ferramenta vem possibilitar a criação de um espaço seguro de interação para toda a comunidade educativa.”

2. Inovação

2.1. A necessidade de inovação

Segundo definição apresentada pelo *Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa*, da Verbo, o termo “inovar” deriva do Latim *innovare*, que significa introduzir novidades em leis, costumes, artes, ciências, e noutros domínios do conhecimento.

Assim sendo, e tomando por referente apenas o âmbito educativo, verificamos que a legislação orientadora do referido domínio vai sendo renovada, ao invalidar ditames que haviam vigorado em determinado período e ao tomar outros como adequados aos novos tempos. É necessário que assim seja, porque se a sociedade muda, fá-lo de forma global e a educação, como sector endógeno, segue inevitavelmente a mudança. As leis têm, então, que orientar os novos tempos. A realidade obriga a que a legislação seja mudada, para poder acompanhar a inovação. A mudança legislativa nunca é imediata, porque requer consciencialização dessa mesma necessidade. Por isso, há períodos de

¹⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=ISAhCXvb9fw>

dúvida e de receio perante o desconhecido. O conservadorismo é reticente e ponderado, levando a um desfasamento entre o que a realidade evidencia e o que as instituições preconizam. Em todos os tempos se questionou se se “deve desenvolver a originalidade inovadora ou manter a identidade tradicional do grupo” de pertença (Savater, 1997, p. 17).

Há que deixar o tempo fazer o seu trabalho: o novo vai maturando e ganhando protagonismo e o velho vai cedendo, mirrando, extinguindo-se, numa dialética inofismável. São os ciclos geracionais estruturantes da evolução.

Dada a facilidade de acesso à tecnologia que se encontra disponível, já há quem afirme que é tempo de ocorrer uma mudança radical nas metas preconizadas para o ensino ou mesmo no próprio conceito de educação (Matute & Vadillo, 2012, p. 132).

A necessidade de inovação no ensino é inquestionável, porque se a sociedade está a procurar trabalhadores “responsáveis, autónomos, criativos, adaptáveis” (Sá-Chaves, 1989, p. 39) cabe à escola “dar um enfoque menor aos conhecimentos em si (sua aquisição) e maior ao desenvolvimento de capacidades e aptidões desejáveis” (p. 40). Os jovens, entretanto, adquiriram muitos conhecimentos tecnológicos que os colocam em contacto com toda a espécie de saberes e estão cientes que os professores também não sabem tudo. Terão de ser aceites como parceiros ativos da sua própria educação. É positivo porque “indivíduos mais informados, tornam-se mais conscientes e, assim, mais intervenientes e mais ativos” o que augura “alargamento da intervenção a todos os níveis” (p. 59).

Além disso, pertencendo os atuais alunos do sistema educativo à “*geração Y*”, encontrarão trabalho, muito provavelmente, nas novíssimas profissões da *web*. A escola tem, então, a obrigação de os familiarizar já com esse universo (Burdier, 2012). Justifica-se que seja a escola, já que é a instituição que tem a cargo o desenvolvimento de destrezas que é preciso aprender e treinar. As modernas concomitantemente com as já instituídas, entre as quais figuram a leitura, a interpretação, a composição de texto, a memorização e o raciocínio, porque “a aprendizagem é esforço, é trabalho, é muitas vezes sacrifício” (Neto, 2001, p. 39).

Há dificuldade em introduzir a inovação nas aulas, pois muitos docentes não querem abrir mão daquilo que são as suas “lições”, (quase sempre em monólogo, esperando que os alunos os oiçam), assim como por vezes é difícil motivar alunos para a sua própria formação, o que não abona em seu proveito. Possuem “grandes esperanças mas um futuro incerto.” Inovação e motivação para aprender não são assuntos que se alterem por decreto (OCDE, 1992, p. 23).

O ser humano é uma criatura tecnológica por natureza. Sempre inventámos tecnologias para melhorar o mundo em que vivemos, o que determinou alterações na nossa relação com os outros, com o saber, com o espaço e com o tempo. Em suma, civilizámo-nos. Quando um objeto tecnológico de comunicação é criado, está a ser estabelecido um “sistema em movimento, para que outros interajam com ele e o explorem.” Estamos a construir coletivamente outros mundos (Charfield, 2013, p. 23).

Sempre que um docente empreende uma inovação, não lhe basta o entusiasmo, há que ter perseverança e gosto por aprender, para não desanimar com as dificuldades ao longo do processo. Essas dificuldades vão determinar que o docente procure esclarecimento para as dúvidas, e essas uma vez superadas, vão projetá-lo para níveis de maior grau de exigência ou para aprendizagens complementares. Dá-se uma mudança com melhoria.

A este propósito Fullan (1990, citado em García, 1999, p. 6) afirma que no decurso de um projeto de inovação ocorre “um processo de aprendizagem” na medida em que “quando se relacionam com inovações concretas, o desenvolvimento profissional e a implementação daquelas são concomitantes.”

Esse desenvolvimento ocorre a vários níveis, pois um projeto implica passar por diversas fases que requerem trabalhos diferentes: estudo do contexto e respetivos condicionalismos, planificação, execução, ajustamento, avaliação e difusão. Difusão essa que pode ser realizada nas outras turmas do mesmo docente ou junto de outros docentes que se disponibilizem a implementar nas respetivas turmas. Um professor está a fazer formação contínua sempre que implementa uma ideia inovadora, devido “aos elementos de novidade trazidos pela inovação” (Sancho et al., 1992, citado em García, 1999, p. 167).

Há métodos inovadores como é o caso da Pedagogia *Waldorf*, iniciada por Rudolf Steiner, em 1919, na Alemanha, com uma abordagem holística, já que pretende trabalhar de forma multifacetada a cabeça (capacidade de pensar e questionar), o coração (sensibilidade e espiritualidade) e a motricidade (flexibilidade e mobilidade). Está muito divulgada, atualmente, na Rússia e na Europa central. Neste como noutros métodos inovadores, é importante que os alunos sintam que a escola propôs atividades que “abriram horizontes, contribuíram para a sua formação humanística e científica” (Brederode Santos, 1991, p. 35).

Outro exemplo interessante de inovação pedagógica pertence a De La Garanderie (1988), professor de Filosofia francês, que apresenta uma inovação acutilante para disciplinas de pensamento. Consiste na “gestão mental” que o docente ensina aos seus alunos. O objetivo é torná-los responsáveis e com os meios para conquistarem a

sua autonomia a nível de aprendizagem. Com esta pedagogia, o aluno cessa de ser o objeto do ensino, porque aprende o que deve fazer para ser bem sucedido, dado que o professor ensina as estratégias de pensamento a seguir para disciplinar esse mesmo pensamento. Conforme vai dominando a técnica, que se torna num jogo, o aluno vai gerindo o seu mental. Passa de uma situação em que não tem consciência de poder dominar o mental e em que é seu escravo, à de libertar a vida mental, pelo conhecimento que adquire sobre ela.

“O sentimento de que o sucesso depende de nós desperta a vontade de o construir”. Ao professor cabe ensinar “os meios de aprender”, o que lhe concede “outra dimensão relacional, em que o sentimento de confiança e de abertura se estabelece” entre ele e os alunos (De La Garanderie, 1988, p. 166).

A gestão mental é um novo campo a explorar, mas o mestre deve fazer pequenas demonstrações do que explica. Um pensamento sem imagem nem palavra fica desprovido de toda a realidade. Por isso, um professor de gestão mental convida os alunos a produzir representações visuais ou verbais ou mistas do que têm de aprender. É importante que os alunos verbalizem uns aos outros as suas produções mentais.

Muitos professores já o fazem por intuição. Mas o suporte teórico oferecido por De La Garanderie valida uma tal prática. E segundo o próprio, não descobriu nada, porque os filósofos antigos já o haviam dito e está convicto de que seguindo este método “todas as crianças podem ser bem sucedidas” e aprenderem com otimismo e alegria (De La Garanderie, 1988, p. 9).

De La Garanderie, em 2009, afirmava que existem alunos que para compreenderem, usam as suas próprias palavras e preferem que o professor lhes apresente a matéria associada a imagens. Outros, os que gostam de manipular e articular têm preferência por uma mensagem pedagógica em que não sejam totalmente guiados pelo professor nos seus movimentos. E, surpresa das surpresas, o aluno que compreende por imagens, prefere um ensino em que elas não lhe são apresentadas. Constrói-as por si mesmo. Só em casos de explicações mais complexas, é que extrai benefício se o professor as apresentar.

Os alunos não têm consciência de tais mecanismos de cognição, por isso cabe ao docente elucidá-los.

2.2. Factores que contribuem para a inovação

Existem algumas condições que facilitam a adesão do professor à inovação e que são: a) as *inovações de qualidade* – são aquelas que os docentes consideram ser

facilmente integradas na sua prática letiva, por forma a colmatar uma carência de que têm consciência; b) *a informação* – o docente é informado sobre as formas de superar dificuldades que deteta na sua prática e tem a garantia de que recebe informação ao longo do processo; c) *o apoio da administração* – para reforçar os aspectos positivos e alterar o que criticamente for considerado negativo; d) *a aceitação por parte do grupo a que se destina* – a apatia ou a adesão dos alunos deve determinar a orientação a seguir. O que é bem aceite, com resultados positivos, revela que as intenções foram bem sucedidas e poderá ser repetido. Se a resposta do público-alvo não encorajou, há algo a reformular (Thorndike, 1898, p. 3).

Aprofundando a ideia de inovação, saliente-se que esta pode ser de *ruptura* ou de *incremento*. No caso da *inovação de ruptura*, acontece quando há desistência abrupta de uma tecnologia existente, para dar lugar a outra, menos onerosa e mais ecológica. A *inovação de incremento* destina-se a enriquecer e diversificar a existente, sem que esta seja posta em causa. Ambas são úteis na promoção da melhoria (Burdier et al., 2012).

A escola tem dificuldade em aderir rapidamente à inovação porque há sempre o receio de que esta possa abalar a organização. Tradicionalmente a educação formal está ligada a um espaço fixo, em que os alunos recebem passivamente os conhecimentos de um transmissor que é o professor. Hoje já é ponto assente que os alunos não aprendem apenas em contexto escolar, mas numa diversidade de contextos. Nesses outros contextos, que podem ser móveis e dinâmicos, o aluno aprende por si mesmo, segundo afirmação de Scharples (2010, citado em Grund & Gil, 2011).

Nessas condições, o aluno é que faz livremente a autorregulação da sua aprendizagem: o quê, quando e onde deve aprender. A motivação e a eficácia do que aprende são beneficiadas. E como o aluno é o centro das preocupações de todo o sistema escolar, até nos devemos regozijar que saiba trabalhar o seu desenvolvimento pessoal. Se a escola almeja ser motivadora, precisa abrir janelas para a realidade e não colocar muros que a vedem (Grund & Gil, 2011).

A instituição que entenda tudo o que se afirma, e que decida participar deste projeto tecnológico, engrandece-se em prestígio. E aquelas experiências esparsas orientadas por alguns professores, passarão a ser política educativa da escola no seu todo, numa uniformização de práticas.

A introdução de inovação numa escola tem de contar com a concordância da direção da mesma, expressa ou tácita, como assinalou Huberman (1984). Só o claro apoio dos órgãos de gestão da escola é que podem permitir o desenvolvimento de qualquer inovação no seu seio. É mais evidente quando esse projeto é ambicioso e requer grandes recursos. Geralmente, a inovação é levada a cabo por um docente ou por

um pequeno grupo de docentes. É requisito *sine qua non* “desenvolver uma capacidade de autoformação que lhe[s] permita adquirir competências para as tarefas que tem [têm] de desempenhar” (Nogueira et al., 1990, p. 101). E para que uma inovação contribua para a mudança na escola, é importante informar outros docentes para “ganhar a sua adesão”. Colegas esses que precisam de reconhecer nessa inovação específica “utilidade” e “aplicabilidade” (Nogueira et al., 1990, p. 101).

2.3. Teorias de aprendizagem

Os docentes que estão nas salas de aula, designados como “práticos” em Ciências de Educação, não mudam de práticas de ânimo leve, porque se habituaram a um determinado modelo de ensino, que aos seus olhos é inquestionável. Se algo não corre bem, identificam algo ou alguém extrínseco aos próprios a quem imputar as responsabilidades. Nunca lhes ocorre porém que a responsabilidade pode ser sua, na medida em que não se adaptaram às mudanças que ocorreram no mundo e que já estão na escola e no interior das salas de aula.

Os conteúdos a lecionar são os que são, e o professor não os pode mudar, porque trabalha na condição de funcionário do ministério, sendo em consequência obrigado a seguir programas. Mas vale a pena lembrar que “a forma de ensinar as coisas é, muitas vezes, mais importante que o seu próprio conteúdo” (Savater, 1997, p. 92).

Por esta asserção do filósofo espanhol nos podemos aperceber que afinal existem, não uma, mas múltiplas formas de ensinar. E de aprender, portanto. São as denominadas teorias de aprendizagem, com as quais nos devemos familiarizar. Justifica-se a sua existência plural porque “aprendizagem significa muitas coisas diferentes” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 223), desde memorizar um poema, solucionar um problema, adaptar-se a uma situação nova ou desadaptar-se de situações rotineiras. A aprendizagem pode ser observável, como quando a criança lê, revelando que já conhece e aplica o mecanismo da leitura. Além disso, pode ser não observável (à vista desarmada), como saber pensar e sentir.

Se porventura o professor conhecer algumas das teorias de aprendizagem, pode utilizá-las em diferentes situações, conforme se justifique a respetiva pertinência e ecletismo. Como estamos a discorrer sobre inovação, é muito oportuno abrir o leque das teorias da aprendizagem, para que o docente que assim o queira, possa equacionar a adequação emparelhada de determinado aspeto da inovação com a teoria que a poderá otimizar.

Recordemos então algumas teorias de aprendizagem, a saber: a) Teoria da actividade - revelada por Engeström (1999) pressupõe que a atividade humana é multifacetada, rica em conteúdos e formas e não é estática; b) Teoria conversacional – apresentada por Scott (2001) e considerando que a aprendizagem se produz num *continuum* conversacional e reflexivo, entre alunos e professores. Remonta ao método socrático ou maiêutico, aproveitando o postulado de Vigotsky de que aprender é um ato social; c) Teoria da aprendizagem situada – (Lave & Wenger, 2001, citado em Grund & Gil, 2011), segundo a qual a aprendizagem e contexto estão associados, porque em cada situação que se oferece, surgem problemas para resolver e é com isso que aprendemos; d) Teoria do conetivismo – desenvolvida por George Siemens e Stephen Downes, define a aprendizagem como um processo de conexão de nós ou fontes de informação, que possibilita uma construção coletiva e que se atualiza continuamente. É o que acontece na *Web 2.0*; e) Teoria do condutismo – pressupõe uma atividade em que há *feedback*, para situar o aprendente. O reforço estimula a ação; f) Teoria do construtivismo social – parte das experiências e dos conhecimentos prévios do indivíduo. A aprendizagem colaborativa assenta numa interdependência coletiva e em cooperação mútua, em comunicação contínua. Ajuda a desenvolver a solidariedade, a empatia, o respeito pelas opiniões dos outros, a aceitação das maiorias e a aprendizagem da democracia (Gallego, Alonso & Cacheiro, 2010, citados em Grund & Gil, 2011).

O leque de teorias apresentadas pode servir de base à fundamentação pedagógica para a introdução dos recursos digitais na vida educativa, incluindo o telemóvel. Assim o afirmam Grund e Gil (2011).

2.4. A inovação tecnológica no ensino

A inovação está muito ligada à tecnologia. As tecnologias móveis, devido às suas potencialidades, podem constituir uma alternativa ao computador. Permitem diversificar a planificação das atividades de aprendizagem para a turma no geral e para alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, em particular. Diversificar é a palavra de ordem e educar os alunos é um imperativo no que às tecnologias móveis diz respeito, para que não ocorram as perturbadoras interrupções de *sms* a chegar à caixa de correio e que são já “a mordaza farpada dos tempos modernos” (Chatfield, 2013, p. 54), impedindo os alunos que as recebem, de seguir atentamente uma explicação do professor ou uma intervenção de um colega.

Redes sociais e tecnologias móveis podem ser consideradas ferramentas de aprendizagem, além da vertente de entretenimento. O *E-Learning* e o *Mobile-Learning*

ampliam as modalidades de aprendizagem não presencial. Por um lado, o professor pode desenvolver a sua criatividade para produzir materiais didáticos inovadores. Desenvolve simultaneamente a competência digital. E muda a sua conceção sobre os espaços e tempos da aprendizagem, porque fica a compreender que não há limites.

Por outro lado, exponencia a sua motivação para o trabalho. E pode até divulgar as experiências junto de outros colegas, conferindo novas dinâmicas ao diálogo, relançando o sempiterno tema entre professores - o ensino – pelo surgimento de novas formas de comunicação mediadas pelas *TIC*. Estas são importantes em autoformação dos professores, já que de forma autónoma, permitem a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, através da conexão cultural e social com o mundo que nos rodeia, para o podermos compreender.

O sociólogo Bell (1999) denomina de “tecnologias intelectuais” aquelas que nos possibilitam a expansão do intelecto, da mesma forma que o vestuário e até as armas, possibilitam a expansão física (Chatfield, 2013, p. 25).

As inovações tecnológicas podem dar um bom contributo à aprendizagem. Todos conhecemos pessoas que estão a aprender a dançar ou a tocar viola através de vídeos do *You Tube* ou mesmo a aprender uma língua estrangeira com um programa descarregado da *Net*.

O ser humano é eminentemente social e as tecnologias de informação e da comunicação apenas ampliaram as redes sociais físicas (sejam familiares, de amizade, laborais ou outras) estendendo-as ao mundo virtual. As universidades estão a render-se às vantagens da inovação tecnológica e já utilizam plataformas educativas para alojar documentação necessária aos estudantes, seja em texto, vídeo ou áudio. A videoconferência é também utilizada em tutorias. Facilita o contacto entre professor e alunos, sem que saiam das suas casas. São sistemas de gestão de aprendizagem ou *LMS*. A *GoogleDocs*, outro exemplo, tem sido uma mais-valia em trabalhos de grupo.

As plataformas de ensino gratuitas mais conhecidas são *Ning* e *Moodle* e permitem criar sítios *web* e redes sociais. A *Moodle* conta com cerca de 45 milhões de utilizadores em todo o mundo (Matute & Vadillo, 2012). Entrou na era móvel, pelo que dispõe de *Momo*, *Moodbile* e *Android Mobile*. Outra plataforma é a *Nuvem da Pt (cloud)*, uma nova aposta de armazenamento, que os professores terão em breve ao seu dispor.

“Conectados à colmeia mental do mundo, dispomos de velocidade e alcance” (Chatfield, 2013, p. 29). Assim se pode pesquisar numa vastidão incalculável de conhecimentos, dado que o volume correspondente a cem mil milhões de livros de informação é vertido mensalmente na rede.

Para os anos de escolaridade iniciais, é possível limitar na *web* as páginas de consulta, de modo a garantir informação fidedigna e pesquisa mais célere. “O *software* educativo deve ser de boa qualidade e que a sua utilização seja integrada de forma lógica e inventiva” (OCDE, 1992, p. 153).

Os professores mais velhos, na sua maioria, por ausência de experiências tecnológicas anteriores e graduais, não compreendem o potencial de trabalho que as *TIC* podem potenciar. Muitos outros compreendem tal desígnio e até trabalham preferencialmente com alguma tecnologia, mas são reticentes quanto a experimentar novos equipamentos e soluções, por não saberem, provavelmente, como tirar deles partido didático.

O professor inovador, mais cedo ou mais tarde, vai desejar investir no seu desenvolvimento profissional e, tendo uma ideia com valor, desejará pô-la em marcha, pois sabe que possui capacidade criativa para a desenvolver. Desse modo, apropria-se de uma ideia existente e explora-a, imaginando ideias novas. Esse profissional empreendedor dará prova de dinamismo e de carisma, ao conseguir suscitar a adesão dos outros ao seu projeto (Burdier et al., 2012).

As pedagogias inovadoras, autênticas aventuras, requerem pessoas dinamizadoras que comuniquem bem, que arrisquem em novas experiências, que saibam improvisar e cooperar. Tais requisitos raramente estão presentes no perfil dos professores, porque muitos dos que se encaminharam para o ensino, não obstante terem sido bons alunos, nunca se revelaram inovadores, nem empreendedores e menos ainda investigadores. A maioria considera a profissão como o seu ganha-pão, com tarefas de rotina, que têm que ser executadas, mas não se preocupam se atingem ou não os objetivos pedagógicos, nem se há insucesso escolar.

Apresentada a situação nestes termos, fica evidente que para inovar, a pessoa do professor, é central no processo. Se possuidor dos requisitos mencionados, é vê-lo feliz e desembaraçado a implementar projetos criativos (Perrenoud, 1994).

O envolvimento corajoso desses tais inovadores é útil para a educação, na medida em que trazem renovação aos recursos educativos. Merecem ser admirados pelo empenho e motivação que colocam na melhoria pedagógica, atendendo a que o contexto profissional, nem sempre lhes é favorável. No plano heurístico, revelam ser capazes de associar a perspetiva filosófica, (porque se rebelam contra o conformismo e buscam o seu espaço de liberdade), à perspetiva científica (atualizando-se) e à perspetiva praxeológica (pondo em prática o que a teoria já demonstrou ser o melhor) (Albert, 2005).

Inovação é uma ideia nova para resolver velhos problemas. Para a pensar e implementar é necessário ser competente e querer inovar. Tanto o inovador como os

colaboradores têm que partir de uma base de conhecimentos, porquanto a inovação deve ser desenhada à medida das capacidades e talentos de quem a vai utilizar. É imprescindível que a pedagogia não seja abafada pela tecnologia, pelo protagonismo que esta tem granjeado em todos os aspetos da vida atual (Grund & Gil, 2011, p. 177).

Se continuarmos a ignorar o mundo tecnológico em que estamos inseridos, corremos o risco de ter uma escola à margem e anacrónica. Mas ainda não vimos tudo, e devemos estar preparados para conhecer novas formas de colaboração e interação. Basta reconhecer que hoje em dia qualquer pessoa pode ter na palma da mão recursos que há uma década só estavam na posse de governos.

Introduzir uma inovação na prática letiva deveria pressupor o acompanhamento da mesma, levando o docente a tornar-se “docente-investigador”, pois este “tenta experiências, congrega dados, toma nota dos resultados e avalia o seu próprio trabalho” (OCDE, 1992, p. 128). Desde que os resultados sejam animadores, o docente adota a inovação como solução viável. Além disso, se os registos forem sistemáticos, o docente vai sendo informado em anos letivos consecutivos acerca do desempenho da inovação em estudo, e só dessa forma é possível ler objetivamente quando é chegada a hora de abandonar a dita inovação (porque os resultados já não satisfazem) e de trilhar novos caminhos, onde estão a eclodir novidades. Identificados os motivos que a tornam necessária, deve passar-se à identificação dos domínios em que deve incidir, as modalidades a praticar, os agentes que a vão concretizar e as práticas a instituir para a sua avaliação permanente” (Nogueira et al., 1990, p. 22).

Teoricamente, a inovação deve ser permanente, de onde advém a dificuldade para o professor que não cessa de ser desafiado pelas novidades tecnológicas. Não o podendo fazer, que ao menos se mantenha informado sobre esse novo campo do conhecimento, através de publicações da especialidade. É recomendável a leitura da revista *Wired*, de Silicon Valley, reconhecida como a bíblia da modernidade tecnológica nos Estados Unidos. (Chatfield, 2013, p. 166). Das revistas portuguesas destaque-se, a título de exemplo, a *Exame Informática*. Outras opções existem, como é óbvio, para diversificar, bastando procurar em quiosques ou na própria *Web*.

O professor “não será talvez um investigador no sentido académico do termo” mas um parceiro “a privilegiar em toda a experimentação em educação” (Nogueira et al., 1990, p. 20) porque trabalha com alunos no terreno e segue um projeto de trabalho, que abrange no mínimo um ano letivo ou mais, se fizer continuidade pedagógica.

Traxler (2005) considera que muitas experiências a nível de *Mobile-Learning* foram realizadas como se se tratasse de *E-Learning*, o que significa desperdiçar potencialidades daquele dispositivo digital. Os dispositivos móveis têm características e

valências específicas (ubiquidade, GPS, realidade aumentada, aplicações propositadamente desenhadas para eles e portabilidade¹⁵), diferenciando-os dos computadores, que é de onde se efetiva o *E-Learning*. Significa que não se pode adaptar as formas de trabalhar em *E-Learning* ao *Mobile-Learning* (Grund & Gil, 2011). Há que criar novas formas de trabalhar, porque estamos a entrar num campo quase inexplorado, no qual haverá lugar para a criatividade e capacidade de inovação, para soluções específicas, inspiradas pela pedagogia.

A ligação massiva à rede está a mudar a forma de aprender. Não há como escamotear que ninguém pode competir com a rede em armazenamento de conhecimentos. Urge, portanto, repensar a função principal dos professores, que tem sido a de transmitir conhecimento. A adaptação passará, segundo Matute e Vadillo (2012, p. 125) por ensinar “os seus alunos a utilizar a *Web* como um recurso didático extra, mas desenvolvendo igualmente novas aplicações informáticas que permitem explorar o potencial didático dos computadores e da Internet.” O professor desempenha um papel crucial na atitude positiva face ao *E-Learning*, pelo que deve pensar na qualidade das atividades que propõe.

Um estudo de Tondeur e colaboradores (2008, citado em Matute & Vadillo, 2012, p. 132) mostra que quando o professor utiliza as TIC, seja de forma tradicional (centrada nos conteúdos) ou de forma construtivista (centrada nos interesses do aluno) é unicamente capaz de utilizar o computador de forma básica “como fonte de informação.”

Mercier (2013) vai mais além e denuncia o facto de as TICE (Tecnologias de Informação e de Comunicação para o Ensino) se terem tornado “frequentemente indigestas” porque obrigatórias, com o único objetivo de habituar o aluno, tal é o caso da calculadora e do quadro interativo. O utensílio impõe-se para se tornar indispensável, mas deforma a maneira de obter conhecimento (Mercier, 2013, p. 2). Em França, na disciplina de matemática científica, no “terminal”¹⁶, tudo é apresentado em cadernos de atividades muito coloridos, como se fossem para crianças, relegando a lição propriamente dita para um pequeno resumo. São livros de atividades que requerem o complemento da informática, tornando-se inúteis por si sós, tanto para alunos como para professores, porque os elementos escritos são insuficientes para se entender do que tratam. Em contraponto, os manuais já em desuso propunham conteúdos muito mais ricos. Os novos manuais edulcorados de nada servem, apesar de serem apresentados como inovadores (Mercier, 2013).

¹⁵ No contexto da informática, a portabilidade de um programa de computador refere-se à característica das aplicações serem executáveis em outras plataformas, além daquela de origem.

¹⁶ Corresponde ao 12.º ano

Os testemunhos anteriores levam-nos a tomar consciência de que nem toda a inovação tem qualidade. E que a coberto do pressuposto “inovação”, constata-se que os utilizadores estão a ser transformados em consumidores amordaçados pelos lóbis das tecnologias. Já vai fazendo falta a figura do provedor, desta feita para o campo das tecnologias no ensino (TICE) e mesmo que um dia exista uma figura do género, nenhum de nós cidadãos se deve abster de estar atento, porque maquinações nunca hão de faltar, ao serviço de interesses obscuros.

Outro estudo, desta feita de Barbot e colegas (1999), revela que não há nenhuma relação de causa/efeito entre as inovações tecnológicas e a desejável inovação no sistema educativo. Estabelece um paralelo com o fenómeno da televisão, que tendo atingido o seu auge nos anos sessenta, e que originou mudanças socioculturais na sociedade, não conseguiu abalar o sistema educativo. Faltou sempre a conexão entre os avanços tecnológicos e os processos educativos.

O que é válido hoje, não o é amanhã. E para que nos mantenhamos informados (professores e alunos), os conhecimentos têm que ser renovados rapidamente, de acordo com o que a evolução científica e tecnológica nos vai revelando. Por isso, já há quem pense que a educação deve ter por principal objetivo, não mais a aquisição de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades de pesquisa, para orientação no manancial informativo contido na rede (Matute & Vadillo, 2012).

Será uma das formas de resolução de problemas, defendida pela psicologia cognitiva nas últimas décadas. Hoje em dia é pouco o que o professor pode ensinar aos seus alunos, que eles não descubram na rede por si próprios. Mas ainda há muito trabalho para os docentes, como por exemplo ensinar aos alunos os caminhos a seguir para descobrir informação relevante, e a saber trabalhá-la, para não caírem do facilitismo do “copiar e colar”, com todos os inconvenientes que daí advêm: fontes duvidosas, erros ortográficos e de textualização, bem como apropriação de ideias sem menção da fonte.

A mudança que se está a instalar nas dinâmicas de trabalho, merece uma reorganização que mantenha o equilíbrio para se poder “investir na antecipação, retirando à mudança o impacto negativo de surpresa” porque a escola continua a ser “por excelência um lugar de futuro” (Sá-Chaves, 1989, p. 9).

Tendo como ideia de fundo o construtivismo, o professor passará a ser um guia no processo seguido pelo aluno que está a construir o seu próprio conhecimento (Matute & Vadillo, 2012). Logo, é incontornável que o professor seja “simultaneamente, aquele que ensina bem, que torna as aprendizagens significativas para cada aluno, que cria um bom ambiente na aula e uma boa relação com cada um dos seus alunos, promovendo o seu desenvolvimento como pessoa” (Brederode Santos, 1991, p. 38). Este adulto deve

saber que “o seu objetivo é formar indivíduos capazes de prescindir do seu auxílio, de caminhar por si mesmos, de esquecer ou desmentir aqueles que o ensinaram” (Savater, 1997, p. 69).

“Que resta então ao sistema escolar, até aqui apostado em fornecer [informações] e depois testar a sua retenção?” (Sá-Chaves, 1989 p. 35). A resposta é: resta-lhe mudar de paradigma.

O conceito de paradigma, segundo Kuhn (1962, citado em Sá-Chaves, 1989, p. 21) é “um corpo de proposições, de crenças que definem a problemática de pesquisa duma ciência e que condicionam a própria tecnologia utilizada.” Podem ser “da ordem do conhecimento, mas também da ordem da ação.” O paradigma é efetivamente alterado e adotado massivamente quando os inovadores que concebem uma inovação estão “em sintonia” com “os agentes que vão dar corpo à ideia.”

Serve de exemplo o *Paradigma R, D e D*¹⁷, dos anos 60 do séc. XX, quanto à introdução em larga escala, em ambiente escolar, de uma inovação, que se caracterizava por planificação prévia e divisão hierárquica do trabalho. Desse modo, cada um dos intervenientes se especializava numa determinada tarefa, desconhecendo em grande parte as tarefas dos outros intervenientes. Nesse “dividir para reinar” os autores da inovação assumiam sozinhos o controlo permanente das novas ideias. Como consequência inevitável, ocorreu uma rutura, pelo facto de os professores constituírem o elemento mais baixo da estrutura. Nessa posição menor, eram considerados meros executantes das ideias de outros, que se encarregavam da pesquisa. Concluiu-se, portanto, que o êxito de uma inovação depende da participação ativa de todos os intervenientes, em que cada um pode expressar as suas ideias. Apenas nessa condição, é efetivamente possível desenvolver um novo paradigma (Sá-Chaves, 1989). A autorregulação do sistema de ensino permite-lhe integrar somente as inovações que não o perturbem, de contrário são rejeitadas (Sá-Chaves, 1989).

2.4.1. O *E-Learning*

Com o advento da *web 2.0*, estamos a observar a inclusão das redes sociais no conjunto das ferramentas de aprendizagem eletrónica. Muitos professores, quando fornecem os seus contactos, além do *e-mail*, indicam *Facebook* e/ou *Twitter*, para obviar a uma facilidade de comunicação com os estudantes. Há até equipas de investigação que se dedicam à melhoria das potencialidades do *Facebook*, para favorecer os trabalhos de grupo.

¹⁷ A sigla significa *recherche, développement et diffusion*.

Interagir através das redes sociais com um fim educativo implica uma necessária planificação didática prévia de conteúdos para computador, mas esses conteúdos educativos, criados para o computador de mesa, não devem ser adaptados para outras modalidades de ensino, dado que cada uma tem as suas especificidades.

Apesar de alguns estudos mostrarem a melhoria nas avaliações dos alunos pelo recurso ao *E-Learning*, existem outros que, pelo contrário, revelam resultados desoladores. Pode ser devido à pouca concentração dos alunos, pois se vão ouvindo música e consultando o correio eletrónico, enquanto estudam, não aproveitam bem o tempo nem os recursos (Matute & Vadillo, 2012). A não ser que fosse instalada no computador uma aplicação gratuita, que tem a designação de *Dark Room*, para impedir que qualquer estímulo distraísse o utilizador que está a realizar um trabalho de escrita ou leitura de documento (Chatfield, 2013).

2.4.2. O *Mobile-Learning*

A tecnologia móvel está em franca expansão. O telemóvel já não serve unicamente para realizar chamadas, pois está a aumentar as possibilidades comunicativas e multimédia. Podemos enviar *sms* e *mms*, fotografar, gravar em áudio e em vídeo, armazenar música, filmes, descarregar *podcasts*, orientar-nos por *GPS*, criar e editar documentos, e folhas de cálculo, além de nos podermos conectar por *wi-fi* para navegar na Internet. É ainda possível instalar aplicações compradas ou gratuitas, para todas as disciplinas e níveis de escolaridade.

A título de exemplo refira-se *iColoringBook*, *Narrator*, *Google Earth*, *Free Graphing Calculator* para alunos e *iFlashcards Free* para os docentes poderem criar os seus próprios materiais didáticos e personalizados. Tudo isto está a transformar o telemóvel em computador de bolso. Além do mais, o baixo custo, a facilidade de uso e de transporte justificam a sua expansão a nível mundial (Grund & Gil, 2011).

Os jovens aderiram em força, já que 100% de quem tem entre 15 e 35 anos é possuidor de um telemóvel que manuseia com todo o carinho e em permanência. Apesar disso, a realidade educativa é oposta à realidade social. Há resistência em introduzir o telemóvel como ferramenta educativa. São as administrações escolares, que produziram diretivas no sentido da sua restrição, os próprios alunos desconhecem que o telemóvel pode ser usado com fins educativos, e os docentes desconhecem as potencialidades deste recurso a nível pedagógico e olham-no como algo disruptivo.

Não se pode virar costas a esta realidade por muito mais tempo, porque de facto já se tornou imprescindível para todos nós. Não é com proibições que se resolve, mas

com educação e consciencialização. A tecnologia educativa é um meio facilitador mas não garante a aprendizagem, por si própria. A aprendizagem com recurso ao telemóvel designa-se *Mobile Learning* ou seja aprendizagem em mobilidade (Grund & Gil, 2011).

O *Mobile Learning* configura um novo paradigma educativo e está presente em universidades e escolas de todo o mundo. Serve-se de dispositivos eletrónicos para o efeito que são: o *leitor mp3*, o *smarthphone*, o *ipod*, o *eBook*, o *tablet* e o *iPhone*. Estes dispositivos revelam potencial para melhorar a qualidade do ensino (Grund & Gil, 2011).

Os investigadores O' Malley et al. (2005, citados em Grund & Gil, 2011) afirmavam que *ML*¹⁸ é a aprendizagem que “ocorre num lugar e num momento não predeterminado, e apoiado por tecnologias móveis” (p. 16).

ML constitui uma evolução do *E-Learning*, devido à ubiquidade já que torna possível aprender em qualquer lugar e ocasião (Quinn, 2000, citado em por Grund & Gil, 2011).

Enquanto o *E-Learning* está dependente de um computador de mesa com ligação à Internet, o *Mobile-Learning* permite o acesso a conteúdos de aprendizagem, de qualquer local onde nos encontremos, exponenciando a flexibilidade permitida pelo *E-Learning* (Georgiev, Georgieva y Trajovski, 2006, citados em Grund & Gil, 2011).

Pode funcionar como extensão de uma aula presencial, com benefícios para os alunos que vivem em meios rurais ou recônditos. O mesmo se pode dizer de profissionais que assim asseguram a sua formação contínua (Traxler, 2009, citado em Grund & Gil, 2011). Em suma, é possível definir *ML* como facilitador e potenciador de aquisição de conhecimento, de resolução de problemas de aprendizagem e melhoria de destrezas de forma autónoma, graças à intermediação de dispositivos móveis, porque o aluno está em movimento, deslocando-se no espaço. Pode encontrar-se no café, nos transportes ou a andar a pé pela rua. Por exemplo, se o aluno visita uma nova cidade, mesmo na rua pode aceder a páginas *web* sobre essa cidade, pode falar com amigos numa rede social, acerca da cidade em questão, para pedir informações, consultar guias de viagem ou mapas na *Google Maps*, assim como ficar a conhecer a história de um monumento em concreto, através da Realidade Aumentada. Graças ao ciberespaço, a informação está a universalizar-se. É o fenómeno da globalização das ideias e dos conhecimentos. Pode afirmar-se que o nomadismo encontrou na era digital a possibilidade de reunir a aprendizagem real com a virtual (Grund & Gil, 2011).

Aguado e Martinez (2008, citados em Grund & Gil, 2011) assinalam que o telemóvel é um objeto cultural de pleno direito, devido à sua implantação social e aos rituais quotidianos que promove. Por isso, a escola, que tanto proclama a

¹⁸ *MB* é a sigla de *Mobile Learning*

contextualização sociocultural como determinante para o sucesso académico, deveria promover pedagogicamente a integração do telemóvel.

Por um lado, os planos de preços praticados pelas operadoras tornaram a aquisição de um telemóvel mais acessível do que a de um computador. Por outro lado, são atrativos a nível de *design* e como o seu tamanho permite que caibam num bolso, o sucesso está garantido.

É surpreendente a implantação deste meio tecnológico em países económica e socialmente desfavorecidos. Grund e Gil (2011) informam que 80% da população mundial possui telemóvel. Tratou-se de um meio expedito de fazer chegar até essas populações serviços educativos, sanitários e de emergência.

O telemóvel, além de possibilitar a comunicação por voz, está a desenvolver-se como meio de acesso e registo de informação escrita e visual. Consumo e produção de conteúdos. Os jovens deixaram de ser espectadores e consumidores sociais. São já produtores ativos de uma multiplicidade de conteúdos. O telemóvel está a permitir a experimentação, a socialização, a colaboração e essencialmente a criatividade (Oblinger, 2005, citado em Grund & Gil, 2011).

Há estudos que demonstram a motivação para aprender, revelada por alunos disruptivos, devido à utilização do telemóvel. São os estudos de Belt, 2001; Perry, 2003; Attewell, 2005; Naismith y Corlett, 2006; Hartenell-Young, 2008 (citados em Grund & Gil, 2011).

Existem inúmeros projetos em marcha, no âmbito dos ensinos secundários e universitário, por todo o mundo. No continente europeu, a Espanha parece ser o país mais adiantado. A título de exemplo, destaque-se “*M-Learning EOI (Escuela de Organización Industrial)*”. “Atualmente está implantado em todos os cursos de Pós-Graduação e Mestrado. É utilizado o telemóvel de tipo *smarthphone com SO de Android* como ferramenta de aprendizagem e de comunicação” (Grund & Gil, p. 112). O projeto em apreço tem como objetivos desenvolver as competências digitais na formação contínua ou *Long Life Learning*, produzir materiais multimédia, utilizar a Internet, as redes sociais e a *Cloud Computing*.

Outros países europeus estão igualmente envolvidos neste género de experiências educativas, como França, Inglaterra, Suécia, Itália, Suíça, Áustria, Croácia e Eslovénia. No continente americano, há uma imensidade de projetos a serem desenvolvidos, em países como Estados Unidos, México, Colômbia e Chile. O continente asiático, com países como Índia, Bangladesh, Filipinas, Tailândia e na China, a cidade de Hong Kong, bem como a Oceânia, com Austrália e Nova Zelândia, acompanham a

inovação – *M-Learning* - com o propósito principal de massificar determinadas aprendizagens, que de forma mais convencional, tardavam a objetivar-se.

No continente africano também se tem operado uma crescente penetração do telemóvel, nos seguintes países: Marrocos, Argélia, Egito, Quênia, Chade, Nigéria, África do Sul. O telemóvel é considerado “o computador de África”, já que é a ferramenta escolhida para ajudar o desenvolvimento. A nível escolar, ajuda a desenvolver destrezas matemáticas e a promover a leitura de textos em línguas nativas e a expressão escrita (Grund & Gil, 2011). Possivelmente, muitos destes lugares não têm ainda estruturas básicas, tais como estradas, eletricidade, serviços sanitários ou escolas. Nem têm comida mas todos os indivíduos possuem telemóvel (Grund & Gil, 2011).

A Porto Editora¹⁹, que está sempre na vanguarda, acaba de lançar o produto “*Espaço Professor mobile*”. A publicidade diz “a partir do telemóvel, de forma simples e gratuita”, a Porto Editora “leva até si toda a informação relevante para a sua atividade profissional. Consulte no seu telemóvel os eventos que lhe propomos, os produtos e as campanhas em destaque. Tudo isto em 1.ª mão e em exclusivo para professores.” Esta nova aplicação permite aceder a: *e-mail*, *Facebook*, *Twitter* agenda, calendário, notificações de eventos e *GPS/ Mapas*.

2.5. Consequências da inovação

2.5.1. Positivas

A era digital pôs ao nosso alcance redes sociais e telefonia móvel, e graças a uma aposta estratégica, operadoras telefónicas, fabricantes de telefones e gestores de redes sociais estão a convergir na designada Internet Móvel, segundo Real e Moreno (2009, citados em Grund & Gil, 2011).

As vantagens destas inovações são as seguintes:

a) a inclusão dos recursos educativos no ensino /aprendizagem trouxe mais valias, porque de um modo geral é motivante. A sua utilização é fácil para crianças e jovens, devido a manterem uma convivência precoce com a tecnologia. Para os professores mais velhos nem tanto, quando as começam a utilizar, mas com perseverança, podem habituar-se, agilizando progressivamente a respetiva utilização;

b) permite a interação entre docentes e discentes, de forma rápida e eficaz, síncrona e assíncrona;

c) potencia a aprendizagem personalizada, ao ritmo e estilo de cada aluno;

¹⁹ www.espacoprofessor.pt/mobile

- d) possibilita o acesso quase ilimitado a informação fidedigna, que pode ser lida, copiada, traduzida e modificada;
- e) permite a utilização de recursos multimédia;
- f) favorece a aprendizagem colaborativa e a construção do conhecimento;
- g) favorece a expressão e a socialização (seja através de troca de ideias ou de jogos). São hábitos condicionados que se criam, pela recompensa imediata, de obtenção de resposta. (Skinner);
- h) favorece a aprendizagem significativa, pela conexão entre escola e realidade social;
- i) possibilita a organização de portefólios digitais, com fotos e vídeos;
- j) torna possível enviar informação aos encarregados de educação por *sms*, de forma económica;
- k) nos países em desenvolvimento, o telemóvel ajuda a melhorar a qualidade de vida, a reduzir a pobreza e a marginalização;
- l) o telemóvel, com todas as potencialidades atuais, minimiza o sedentarismo;
- m) os dispositivos digitais são bastante ecológicos, permitindo economia de recursos.

2.5.2. Negativas

Tudo quanto existe tem o seu reverso. É o que vai ser enunciado de seguida, pela apresentação das desvantagens da inovação:

- a) passado o período da novidade, passa-se ao período da normalização do novo recurso educativo, sendo provável que a motivação diminua;
- b) os dispositivos móveis também podem ser fonte de distração, se em contexto de sala de aula e contra as indicações do professor, os alunos acederem a jogos e a redes sociais, ouvirem música ou visionarem vídeos. Razões essas que levam os professores e os encarregados de educação a recusarem a inclusão dessa tecnologia inovadora na sala de aula (Grund & Gil, 2011);
- c) existe o risco de criar habituação, levando os jovens a negligenciarem tarefas importantes na sua vida diária. Adição como se fosse a uma droga, nunca pode existir, porque este último caso só se verifica com substâncias químicas,²⁰ de acordo com a Associação Americana de Psicologia e a Associação Americana de Psiquiatria. Acrescente-se ainda o facto de a necessidade das drogas ir aumentando gradualmente, e a utilização da internet estabilizar. Este é um campo novo em que está a ser feita muita

²⁰ Álcool, tabaco, marijuana, barbitúricos, entre outros

investigação, pelo que ainda não surgiram dados diferentes sobre o mesmo (Matute & Vadillo, 2012);

d) a Internet oferece múltiplos perigos, mas compete ao usuário estabelecer critérios de conduta, devendo ser responsável pelas suas decisões e ações (Matute & Vadillo, 2012);

e) as aplicações educativas utilizam a língua inglesa, o que limita a respetiva aplicabilidade;

f) entre os prejuízos e dificuldades relevados por Naismith y Corlett (2006); Sharples et al. (2007); Shuler (2009) salientem-se os seguintes: procrastinação de tarefas, devido à distração e perdas de tempo com estes meios digitais; dificuldade de controlar o acesso a conteúdos inadequados; perda de concentração devido a segmentação da atenção; interferências da linguagem simplificada dos *sms* na expressão escrita. O que realmente tememos é que as gerações mais novas possam desenvolver um código linguístico incompreensível para nós, os mais velhos; e consequências negativas para a saúde, por exemplo, a nível da vista, devido à leitura continuada em ecrãs de dimensões reduzidas;

g) algo que não deve ser negligenciado é a não homogeneidade de possibilidades económicas para aquisição de *gadgets* tecnológicos. Numa mesma sala de aula pode haver alunos que possuam todos ou alguns desses instrumentos, e outros alunos que não sejam possuidores de nenhum;

h) o distanciamento entre gerações provocado pelas tecnologias, nomeadamente o telemóvel de última geração, pode desencadear desigualdades sociais (Grund & Gil, 2011);

i) há muitas reticências sobre o uso de internet na educação, mas a história conta que aquando de outras inovações, como a rádio (na década de 1920) e mais tarde a televisão (na década de 1950), também se levantaram vozes discordantes (Matute & Vadillo);

j) o computador de mesa, contribui para o sedentarismo;

k) pode levar ao exagero de estar de corpo presente e de mente ausente, ignorando aqueles que estão em redor, a quem deve ser dada atenção;

l) pode invadir a nossa vida de tal forma, que nem tenhamos tempo para pensar e estar com as pessoas de quem gostamos. Só de nós depende uma gestão equilibrada de tudo. Portanto, temos de nos desconectar, a fim de colocar a tecnologia digital no seu devido lugar. “A nova vanguarda passa por um certo conservadorismo” (Chatfield, 2013, p. 45).

m) aniquila o prazer intelectual, sensual e sinestésico dos processos lentos de escrita, de mistura com os de abstração.

2.6. O lado problemático da tecnologia

É lamentável que uma era tecnológica que facilita tanto as vidas de todos nós, tenha o seu lado negro. Trata-se do registo indelével nas redes de tudo quanto é dito ou escrito pelos utilizadores. Registo esse que pode ser subsequentemente disponibilizado a agências de segurança. Tal é o caso da *NSA* (Agência Nacional de Segurança) dos Estados Unidos, que possui “uma infraestrutura que lhe permite interceptar quase tudo.” Desde que tenha nisso algum interesse, a *NSA* pode “obter a informação relativa aos seus *e-mails*, palavras-passe, registos telefónicos, cartões de crédito” através do programa *PRISM*, que captura dados de empresas fortes como “*Microsoft, Apple, Google, Skype* e ainda de redes sociais como o *Facebook*.”

Existem mapas que revelam a localização dos países mais escrutinados. Quando os utilizadores acedem à rede, os aparelhos detetores identificam o IP do computador e podem implantar “escutas”, tornando-nos todos vulneráveis, “independentemente das proteções” que tivermos.

Todas estas informações foram reveladas por Edward Snowden, antigo assistente técnico da *CIA* e de uma empresa do sector da defesa. Preferiu prescindir do anonimato mas ficar em paz com a sua consciência, pois afirma: “Não quero viver num mundo onde tudo o que eu faço e digo é registado” (Siza, 2013, junho 10).

Tudo fica registado: o tipo de visitantes de uma página, o tempo que demoram e o que visualizam. De acordo com a Wikipédia, Julian Assange fundou em 2006 a *WikiLeaks*, que é “uma organização transnacional sem fins lucrativos, sediada na Suécia” que tem por objetivo divulgar documentos sigilosos sobre “assuntos sensíveis” de governos e empresas, armazenadas em bancos de dados e supostamente protegidos por palavras-passe e camuflagens encriptadas.

Afinal o *Big Brother* saiu do romance de ficção *Big Brother is Watching You*, publicado por George Orwell em 1984 e entrou na nossa realidade. No referido romance, as populações estão sob a constante vigilância das autoridades. Há uma analogia tenebrosa com o que se passa neste nosso mundo.

A relação estreita entre conhecimento e poder – político, económico e social - está cada vez mais fortalecida, devido ao controlo total da infraestrutura por onde flui a informação. A espionagem eletrónica torna-se apetecível. O facto de ser possível conhecer o perfil dos utilizadores de todo o mundo, através das impressões digitais

deixadas na rede pelos próprios, priva-os de liberdade, e torna-os alvos estultos para serem influenciados por campanhas de marketing e outros perigosos fins. A geração ascendente está incautamente a verter na esfera digital grande parte da intimidade das suas vidas, sem refletir sobre as consequências, pelo que urge uma abordagem oficial sobre esta problemática, quiçá sob a égide de uma nova disciplina curricular.

Para o bem e para o mal, já existe o serviço de *PastPosts*, inventado por Jonathan Wegener, programador americano, que permite recuperar “vestígios digitais” nos registos inertes das redes sociais (Chatfield, 2013, p. 64). Como em quase tudo, a rede pode trazer benefícios, mas comporta um lado indubitavelmente cruel.

É o utilizador que fica sempre a perder na sua vulnerabilidade, porque a estrutura está inteligentemente montada e, se há alguém inconsciente, somos nós utilizadores, por não lermos na íntegra as imensas páginas dos Acordos de Licença de Utilizador Final que “especificam os direitos de que estamos a abdicar quando os assinamos.”

O professor John Naughton, de *Public Understanding of Technology* na *Open University*, num artigo publicado em 2011, no *Observer*, afirmava o seguinte: “ao usarmos serviços gratuitos” estamos a “aceitar que o produto deles somos nós, ou mais precisamente a nossa identidade” (Chatfield, 2013, p. 81).

Como neste planeta nada dura para sempre, podemos profetizar que o império das atuais tecnologias irá declinar e desaparecer. Não será de um dia para o outro. Portanto, podemos e devemos explorar, embora com reservas, um recurso que nos concede todas as facilidades enumeradas. Considerar os alertas de pessoas avisadas também será uma prova de inteligência. Há ainda uma circunstância muito perniciosa e que consiste na forma como todas as ideias ficam disseminadas na rede, sem destaque nenhum para aquelas que são mesmo excecionais ou discordantes. Raros indivíduos incluídos nesse grupo conseguem ganhar a atenção das massas.

Pelo contrário, sem critério de qualidade, “as novas tecnologias associadas à rede” enfatizam a ignorância presumida de saber, do “amador” que pensa e que assim pode competir com o profissional “(seja jornalista, seja crítico literário, seja cientista, seja especialista de qualquer área do saber), apenas porque pode livremente e sem edição colocar num blogue o que lhe vem à cabeça.” Deste modo, múltiplos conhecimentos milenares estão a ser destruídos (Keen, 2008, citado em Pereira, 2007, setembro, *Blogue Abrupto*).

A esperança para a humanidade, não reside definitivamente na inovação tecnológica como fonte de inspiração, mas nas pessoas e nos seus valores (Hargreaves & Fullan, 2012).

3. Autoformação

A autoformação está pouco divulgada, o que se deve à quase exclusividade da heteroformação como paradigma. Essa forma de intervenção sobre si próprio, com enorme potencial criador, despertou muito interesse nos anos 80 e 90 do século passado. Seguiu-se um período em que se manteve quase esquecida, mas é certo que com o recrudescimento das novas formas de comunicar e de pesquisar, a autoformação tornar-se-á uma forma muito ágil de adquirir formação.

Debesse (1982, citado em García, 1999, p. 19) propõe as seguintes modalidades de formação: autoformação, heteroformação e interformação. No que respeita à primeira, o indivíduo controla os seus próprios objetivos, processos e resultados de formação. Contrariamente, a heteroformação contempla a que é organizada por outros, os especialistas, sem que o indivíduo participe nas decisões. Quanto à interformação, realiza-se, como apoio, entre os professores em atualização de conhecimentos.

Há que considerar igualmente as orientações de aprendizagem. Nesse contexto, Kortagen (1988, citado em García, 1999), considera que os professores são classificados em dois grupos, quanto à orientação da sua aprendizagem, a saber: os que seguem uma orientação interna (aprendem sozinhos) e os que seguem uma orientação externa (através das orientações de um livro, da ajuda de um supervisor, entre outras hipóteses). Outro estudo, o de Huber e Roth (1991, citado em García, 1999) refere a preparação para a incerteza (através da cooperação, quando os cooperantes têm diferentes pontos de vista) e para a certeza (seguindo a opinião da maioria, na busca de segurança).

Todo o ser vivo é um sistema que se adapta e modifica a sua relação com o meio ambiente, recriando abordagens, quando ocorrem desajustes entre ele e o meio. É a denominada eco formação. O ser não modifica o meio, mas modifica-se a si mesmo, deixando-se influenciar por ele. Sendo o homem um ser vivo deve aceitar essa condição natural e proceder à sua renovação, através da autoformação. Tomar tal tarefa em mãos, torna-o sujeito do seu desenvolvimento. Ao aplicar a si próprio a formação, é simultaneamente objeto e sujeito da mesma. Neste desdobramento de perspectivas, vai dilatando a sua autonomia. Transcende-se. A autoformação é a forma como cada pessoa se apropria do seu poder de formação. Ao tomarmos consciência desse poder, desenvolvemos a nossa autonomia, porque sabemos ser capazes de desejar o nosso desenvolvimento, ter vontade de trabalhar para atingir esse objetivo e de gerir os passos necessários, até o atingir. É o “sistema-pessoa” (G. Lerbert, 1981, 1984). Como sistema e ser vivo que é, a pessoa é autopoietica, isto é, auto produtora. A palavra autopoiese

deriva do termo grego *poiesis* e surgiu, pela primeira vez, em 1994, com a autoria dos biólogos Varela, Maturana e Uribe, para definir seres vivos enquanto sistemas que se produzem continuamente a si mesmos, porque possuem a capacidade de se recompor incessantemente, à medida que se desgastam os seus componentes. Recorrem a recursos do meio ambiente, o que os torna simultaneamente dependentes e autônomos. Embora seja paradoxal, deve ser entendido de forma dinâmica e global. Assim são as relações complexas, de circularidade produtiva (Mariotti 1999). Estabelecendo uma analogia com o paradigma biológico, talvez possamos afirmar que a autoformação que um profissional gera sobre si próprio, é a possibilidade de atualizar conhecimentos, ganhar destrezas e até competências adaptativas. Ser-se “autopioético” ajuda a lidar com a imprevisibilidade e aleatoriedade de um mundo em mudança permanente. Mesmo que a analogia seja considerada imprópria em *latu sensu*, não o é se tivermos em vista os profissionais da fisicalidade (bailarinos, desportistas, entre outros), porque o instrumento de trabalho que requer bons níveis de flexibilidade é o corpo. Parece ser evidente que os profissionais que exercitam mais as faculdades intelectuais, que se situam no cérebro, também estão a trabalhar um órgão. Em todas as situações, há um trabalho biológico autopioético.

Um saber pessoal é o culminar de uma reflexão sobre a experiência. Assim se organizam as ligações entre a prática e a teoria. Produzir saber, articulando-o com os saberes já adquiridos, é ser autor crítico relativamente ao que foi escrito anteriormente (Galvani, 2006).

A necessidade de autoformação é um impulso interior por motivo de uma carência, um desequilíbrio. Desequilíbrio esse que se deve ao materialismo, que optou pela divisão do conhecimento em disciplinas e à redução do ser humano apenas à sua parte racional. As necessidades e dificuldades orientam a autoformação, desde que o indivíduo tome consciência delas e deseje investir em si mesmo. Convém esclarecer que a autonomia, assim como a autoformação, não constituem negação em relação aos outros ou às estruturas sociais. Pelo contrário, resultam justamente da relação do sujeito com o mundo físico e social.

Na conceção de Pineau (1983, p. 3), “o conhecimento da autoformação está muito pouco desenvolvido, devendo-se ao fato de o mesmo se centrar quase que exclusivamente no paradigma pedagógico da heteroformação.” Deve-se à inércia do indivíduo, porque sendo nós fruto de uma cultura, interiorizámos que as grandes aprendizagens ocorrem na infância e na adolescência e que a idade adulta é uma fase de estabilização, na qual não se operam mudanças significativas. Interiorizámos também que a formação de base, que os indivíduos recebem em heteroformação (a família, a

escola, o meio social e cultural), é suficiente para percorrer toda uma vida profissional. Pineau fez estas afirmações no início da década de oitenta, mas entretanto, os docentes foram aceitando, por imperativos administrativos e profissionais, a realização de cursos em heteroformação. Sempre permitem algumas melhorias, provavelmente sem muito efeito, mas algumas lacunas vão sendo superadas. E assim têm vivido os docentes. Entre a formação inicial e a reforma, vão recebendo umas pequenas doses de heteroformação, que lhes permitem fazer uns impercetíveis ajustes. Parece um contrassenso porque enquanto o trabalhador permanece na vida ativa, deve manter-se ativo também no domínio da aquisição de conhecimentos, procedendo às mudanças desejáveis e possíveis, para se sentir preparado para os desafios que vão surgindo. É preciso relativizar o factor idade, porque quando se introduz a variável da preparação permanente, o aspeto cronológico só traz vantagens: mais tempo de vida corresponde a mais sabedoria. O número de anos de profissão traduz-se em mais “competência” no saber-fazer profissional. É um aspeto da autoformação, trazido pela experiência, bastas vezes accidental, de maneira indireta, no correr de tarefas quotidianas. Estas ocorrências são frequentes no quadro da relação pedagógica, fruto das trocas recíprocas, entre discentes e docentes.

O profissional do ensino cedo constata que existe um fosso entre o que aprendeu na formação inicial e o que a prática profissional requer. É a fase das desistências devido ao desencanto e ao ludíbrio de que se foi vítima. Muitos, perseverantes, continuam e vão fazendo o que podem para ir ultrapassando os problemas. Encontram-se em autoformação. Os docentes que descuram a sua formação permanente, a certa altura sentem estar no limite.

Consideram que a mencionada formação formal (heteroformação) lhes forneceu a teoria que justifica as suas práticas e lhes deu a segurança necessária para poder afirmar e sustentar sem receio a importância de tais estratégias de ensino. Foi o reforço teórico de um autoconhecimento. Conforme se vão responsabilizando, os professores assumem o papel de auto formadores, de modo a saberem justificar a sua prática docente e tecer críticas inteligentes às condições de trabalho (Carr & Kemmis, citados em Goodson, 1992).

Menze (1980, citado em García, 1999) refere quatro teorias: Teoria da Formação Formal (estruturação do conhecimento através de conteúdos), Teoria da Formação Categorical (processo de formação através de reflexão), Teoria Dialogística da Formação (autorrealização do indivíduo) e Teoria da Formação Técnica (respostas a situações reais), pelo que se depreende a complexidade que caracteriza o conceito “formação”. Talvez se possa afirmar que a primeira das teorias está estreitamente ligada à

heteroformação, mas as três últimas são comuns a várias modalidades de formação, nomeadamente à autoformação, porque o próprio indivíduo é encarado como o dinamizador das suas aprendizagens.

Vale a pena reiterar o que afirma Pineau (1983, p. 7): “depois do primeiro período, o período paleo-cultural da heteroformação, que quis impor-se como o todo da formação, parece despontar atualmente a idade neo-cultural da auto-ecoformação, que faz do processo de formação um processo permanente, dialético e multiforme.” Sousa Santos (2002) afirma que a educação (leia-se formação) se compõe de todos os contributos apreendidos em diferentes espaços e tempos estruturais, desde que ocorram relações sociais. Os contributos são: o espaço doméstico, o da produção, o do mercado, o da comunidade, o da cidadania e o mundial. Nessa linha de pensamento, tem cabimento a viagem, que configura quatro funções: a deslocação no espaço, a abertura ao desconhecido, o conhecimento do mundo e a formação. Não admira que assim seja, porque o fenómeno da globalização, que permite o diálogo com outros profissionais, de qualquer parte do mundo, pode propiciar a autoformação. Esta aproximação remete para o que Morin (2001) designava como o paradoxo da construção da identidade humana, simultaneamente una e diversa. Nesse diálogo com o outro que se expressa noutra língua, é possível que se desenvolvam capacidades de abertura, de compreensão, de tolerância, valores fundamentais à convivência com a diferença, à cidadania e à interculturalidade.

Atualmente, proliferam formas diversificadas de aprender. É um novo paradigma no qual os conhecimentos estão a circular em rede, passando por muitos fios e nós e cada sujeito aprendente apropria-se deles a partir da sua própria idiossincrasia. Ensinar e aprender praticamente se torna sinónimo nesta fase evolutiva, dado que os membros dispostos na rede estabelecem relações horizontais, onde todos podem aprender com todos, numa nova circularidade. É a essência do verbo *apprendre* da língua francesa, que tanto pode significar aprender como ensinar. Já não faz sentido a metáfora da “árvore” do conhecimento com os saberes hierarquizados e adquiridos de forma individual, consolidada e cumulativamente, porque nessa árvore, os saberes ou frutos não se encontram ao alcance de todos.

A formação de professores não pode continuar a alhear-se deste paradigma e as trocas em rede facilitam-no, pois ultrapassam as barreiras da distância e do tempo. Apresenta-se como um processo de pedagogia interativa em marcha, no qual cada interveniente se torna simultaneamente formando e formador, quando em interação com os seus pares, no trabalho desejável de autoformação. É a autodidaxia, que consiste na formação técnica, independente de instituições de ensino.

A formação permanente encontra na sociedade do conhecimento a sua plena concretização, nas comunidades de prática e de aprendizagem, no espaço das redes digitais, o que não significa esvaziar o sentido e a missão da escola. Pelo contrário, as comunidades de prática reforçam a necessidade da intervenção e da ação orientadas. A formação, seguida isoladamente, só beneficia o próprio implicado e sendo em rede com os pares, permite um ganho coletivo, logo mais forte. Os círculos de estudo e os projetos de investigação-ação estão atualmente a ser equacionados, porque tendo por base situações do quotidiano, concretas e do conhecimento experiencial dos docentes, promovem de forma colaborativa a pesquisa empírica, a fundamentação teórica, a reflexão ética e a transformação emancipatória.

A autoformação abarca a aprendizagem informal, porque são as experiências autênticas da vida quotidiana, em contexto. Os casos concretos constituem pontos de partida para discussão, troca de experiências, construção de materiais, sugestões. Se os casos o exigirem, pela sua magnitude, promover conferências e ações de formação ou mesmo o aconselhamento de técnicos que tragam luz sobre o assunto, serão iniciativas válidas (Caetano, 2004). O que interessa é que o profissional do ensino tome consciência dos seus limites para ser capaz de solicitar ajuda e poder prosseguir com maior autoconfiança.

García (1999) considera que a aprendizagem autónoma é aquela em que a pessoa toma a iniciativa de planificar as suas próprias aprendizagens, com ou sem ajudas de outrem. São do agrado das pessoas que possuem a capacidade de autogestão e de aprender com a experiência. Mas pode não ser uma atividade solitária. Assim o pensa Knowles (citado em García, 1999, p. 53) “a aprendizagem autónoma não é um processo isolado, muito frequentemente exige colaboração e apoio”.

Os docentes que se projetem num trabalho de autoformação não devem ignorar a potencialidade das TIC, dado que elas permitem a pesquisa, o trabalho em rede e em equipa, “partilhando recursos e planificando em conjunto” (Hargreaves, 2003, p.165). Na classe docente, como noutras aliás, o interesse pelas tecnologias é muitíssimo variado, porque vai da tecnofobia à tecnolatria. Como em tudo também, a maioria situa-se algures no meio-termo, porque atualmente a isso são obrigados, por força do trabalho escolar, em que muita da respetiva informação produzida e/ou consultada circula pela Internet, por *e-mail*, ou *dropbox*, entre as possibilidades que se oferecem. Como permitem um maior envolvimento dos alunos, que desenvolvem o pensamento crítico e aprendizagens significativas, os docentes saem igualmente beneficiados se a elas recorrerem (Jonassen, 2007, citado em Coutinho & Lisboa, 2011).

No âmbito da formação contínua, muitos docentes, nestes últimos anos, têm optado pela autoformação (parte não presencial) a partir de conteúdos concebidos e disponibilizados em plataformas *online*, para complementar uma componente presencial. Trata-se de uma forma de aprendizagem em franco desenvolvimento, devido à democratização dos meios digitais, ou seja, só agora é que se pôde concretizar um conceito tão propalado nos idos anos oitenta do século XX, porque foi quando se deu a conjugação dessa forma de aprendizagem com os meios favoráveis.

O processo de autoformação informal permite que sejam trocadas ideias sobre a prática profissional. Criado um tal ambiente comunicacional, rico e diversificado, os intervenientes mantêm uma relação aberta e são levados a construir significados coletivamente (Primo, 2000, citado em Leal Santos, 2012).

Coutinho e Lisboa (2011) defendem um modelo de formação de professores que inclua as *TIC* a nível didático, dado que o governo português tem revelado empenho na integração curricular das *TIC* no processo de ensino/aprendizagem. As referidas estudiosas lembram que, em Portugal, foi o Plano Tecnológico, de 2007, a mais veemente manifestação da vontade política para modernizar as nossas escolas a esse nível. É de salientar que a sociedade do conhecimento pressupõe novos métodos de ensino e de aprendizagem. Eis porque, a par do apetrechamento das escolas, se impõe a formação de docentes, para que estes saibam integrar as novas ferramentas nas dinâmicas de aula. Como os professores são os colaboradores do ministério e, sem eles, não há alteração possível dentro da escola, urge formá-los por peritos em *TIC* e em educação e apostar no seu desenvolvimento profissional, seduzindo-os para a sociedade de informação e do conhecimento.

Mas não há nada que não tenha as suas dificuldades. E quais são elas no que concerne a autoformação do professor? São essencialmente a forma racional como foi formado para desempenhar funções, com respostas prontas para os problemas da sala de aula mas sobretudo a dificuldade em repensar a sua prática. A verdade é que o professor nunca será um profissional “pronto”, definitivamente formado. Pelo contrário, está sempre em construção e reconstrução, o que requer esforço e dedicação como forma significativa de sair do estatismo da ignorância e de se preparar para o clima de incerteza que o ensino vive atualmente, com a imprevisibilidade inerente a essa incerteza (Bahia, 2009).

Os professores (práticos-investigadores) implicados num trabalho de autoformação aprendem muito sobre si próprios e sobre os alunos que são tão-só a principal razão por que o docente se empenha na melhoria. Não esqueçamos que a descoberta das inteligências múltiplas e os diversos estilos de aprendizagem (auditivo,

visual, cinestésico e tecnológico) deveria determinar uma adaptação diferenciada, em contraponto com a homogeneidade que sempre vigorou em todas as salas de aula.

Para integrar a ideia de se autoformar, o professor deve cultivar as características de pessoa flexível, autocrítica e com domínio de competências cognitivas e relacionais. Para que um professor seja reflexivo, na perspectiva de Pollard e Tann (1987, citados em García, 1999), as competências são: a) *empíricas* – permitem perceber o que se está a passar na sua prática; b) *analíticas* – apresentam-se como necessárias para interpretar dados; c) *avaliativas* - possibilitam os juízos de valor; d) *estratégicas* – ajudam a adequar a planificação da ação à realidade; e) *práticas* – elegem estratégias apropriadas para os fins em vista; f) *comunicacionais* – partilham ideias com outros colegas. As mesmas características são essenciais para quem empreende uma autoformação. Quem for capaz de investir numa autoformação, demonstra ser reflexivo e deseja a mudança. Sobre esta questão, Guskey (1986) advoga que as crenças e atitudes do professor só mudam, quando ele se consciencializa que, ao introduzir alterações, estas beneficiam a aprendizagem dos alunos.

O docente em processo de autoformação tem que saber preservar o que está a ser bem feito. As alterações à sua prática devem incidir apenas no que for considerado negativo. Porque os conhecimentos estão a mudar a grande velocidade, o agente de ensino tem por obrigação profissional, manter-se atualizado, isto é, a autoformação orientada pelo próprio, deve incidir cirurgicamente nos aspetos deficitários. Não deve negligenciar as contribuições historicamente produzidas nos diversos campos do conhecimento pois “devemos aceitar o nosso modesto contributo” como sujeito histórico que faz a história e por ela também é responsável. Aprender a “se policiar” para não estagnar como aquele que entra na sala só para debitar a sua lição. Por outro lado, ser conhecedor de muitas teorias e não pôr nenhuma em prática redundará numa esterilidade a nível de inovação. Esse conhecimento só tem serventia se ligado à realidade, para tornar os conteúdos em lecionação atrativos. O professor competente é um estudante permanente. O conhecimento prático é não linear, fora dos modelos canónicos de resolução de problemas, holístico, integrado e contextualizado (Elbaz, 1990, citado em Caetano, 2004).

T. Estrela e A. Estrela (2006, citados em Veiga Simão, 2009, p. 70), a partir de diversos estudos sobre formação de professores em Portugal, consideram que essa aposta foi “uma oportunidade parcialmente perdida de renovação da escola e da cultura dos professores”, porque não se deu o encontro entre “as intenções e as realizações, entre as retóricas e os normativos da formação e a sua concretização no real.” Não foi audível a voz dos docentes, que é quem está no terreno e sabe que a formação deve ser

em contexto e a pessoa que se está a formar, quer-se criativa e inovadora, não adaptativa nem reativa, mas proativa perante as metas que define para si mesma. Digamos que possui as potencialidades requeridas pela dinâmica da autoformação. Lamentavelmente, inúmeros profissionais só podem contar consigo próprios para se desenvolverem profissionalmente, porque as organizações, por falta de visão, não proporcionam as formações tão necessárias. Sabe-se hoje que uma organização inteligente e bem liderada proporia uma formação coletiva aos seus membros com cinco disciplinas: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizagem em equipa e pensamento sistémico, já que cada membro da organização oferece e recebe *feedback*, porque é parte integrante da mesma (Klein, 2002).

Todos, coletivamente, beneficiariam de uma evolução espontânea e assistir-se-ia ao surgimento de um novo padrão. Porque quando se muda a forma de pensar, muda-se automaticamente as práticas e os comportamentos. Se for coletiva, ocorre coordenação e multiplicação fractal na forma de preparar os alunos, dotando-os de um saber global e abrangente. Temos de trabalhar todos em conjunto com o olhar posto nessa meta e se nunca a atingirmos totalmente, importa chegar o mais próximo possível. Com os saberes que hoje possuímos sobre inteligências múltiplas, temos obrigação intelectual e moral de contribuir para desenvolver também outras destrezas que muitos estudantes possuem. Já não é de todo possível aceitar a homogeneização com que se processa ainda o nosso ensino e aprendizagem. É lamentável que o próprio Ministério de Educação, que nos devia dar lições inovadoras, tenha vindo a reduzir o ensino das artes, nos ensinos básico e secundário. Invoquem-se as razões que se quiserem para justificar essa política de retrocesso, mas não percamos o que nos resta: o sentido crítico. E qualquer docente ou comunidade educativa que considere acriticamente que não há necessidade de formação nem de mudança a adotar, está ameaçado de agonia, porque assim como a bela árvore precisa ser podada, todo o sistema necessita de ajustes.

A autoformação também pode partir de um espírito aberto, em que o docente requeira a opinião de um colega mais experiente e em quem confie. Muitos autores defendem a ideia de “um amigo crítico” (ou supervisor) que ajude o professor a conectar teoria e prática, que é a parte mais difícil do processo. Afirmam também que os docentes devem evitar trabalhar isoladamente, porque perdem a oportunidade de receber o *feedback* do seu trabalho ou de servir como modelo, em caso de algo inovador. E seriam momentos apreciados de motivação para prosseguirem a sua caminhada evolutiva. Traria benefício instituir-se a partilha e a observação mútua de aulas, promovendo o sentido de ajuda. Para os professores mais novos é fundamental essa ajuda porque o cansaço provocado pela gestão da (in)disciplina pode contribuir para uma convicção de

sobrevivência, um conjunto de técnicas de ensino rotineiras e uma resistência a mudanças curriculares que pode perdurar durante toda a carreira.

Bransford, Darling-Hammond e LePage (2005, citados em Marcelo, 2009, p. 15), consideram que, perante situações tão complexas como as que o professor atual tem de enfrentar, este precisa de ser um “perito adaptativo”, com preparação para aprender continuamente, de forma eficiente, aliando competência com capacidade de inovação. Professores peritos devem estar na profissão há pelo menos cinco anos e serem pessoas possuidoras de nível elevado de “conhecimento e destreza, coisas que não se adquirem de forma natural, mas que requerem uma dedicação especial e constante”.

3.1. Funções da autoformação

Tendo em atenção a autoconstrução do indivíduo, como projeto pessoal, Dumazedier (2002, citado em Maia, 2008) apresenta as quatro funções da autoformação, que se pautam pelo seguinte: a) autoformação de correção, que consiste na redução das desigualdades no acesso ao conhecimento; b) autoformação de complemento ou de acompanhamento, que se apresenta para completar ou corrigir a formação institucional; c) autoformação de superação, muito utilizada por autodidatas; d) autoformação de integração, em contextos sociais.

A autoformação de correção permite que as lacunas de formação consciencializadas pelo indivíduo possam ser supridas, através de um “programa” traçado pelo próprio. No caso da formação de complemento ou de acompanhamento, esta diz respeito aos conhecimentos que o indivíduo em formação escolar ou universitária considera necessário para um enriquecimento global, mas que a instituição não contempla no currículo. Podemos considerar dentro dessa função, a aprendizagem de idiomas estrangeiros, através de métodos disponibilizados no mercado. No que concerne à autoformação de superação, é o esforço pessoal despendido a desbravar caminho, de tentativa em tentativa, em ordem a adquirir conhecimento significativo sobre uma temática de interesse para o indivíduo. A última função da autoformação, que é a de integração, aponta para o desejo ou necessidade de penetrar em certos meios, por razões sociais, mas ocasionalmente, por razões profissionais. Exemplifique-se com o caso dos atores que se preparam para desempenhar determinados papéis, cujos contextos não lhes são familiares.

Somos profissionais da formação. Por que não assumi-la com profissionalismo? Assumindo-se como profissionais da formação e não apenas docentes, os professores tomam consciência que podem transformar as suas premissas mentais, mudando a sua

vida. Assumem-se a si mesmos e aos seus atos (Arroyo, 2004, citado em Warschauer, 2005). Ao assumir-se profissional da formação e não só da docência, os professores avançam na autoformação, pois estão a transformar os seus quadros mentais e a gerir melhor o seu trabalho na escola. Avançam no controlo dos seus atos, transformando também a própria vida. Chamam a si o poder sobre a sua formação e, portanto, sobre si mesmos. “Todo o conhecimento é autoconhecimento” (Santos, 2002, p. 50).

3.2. Uma revolução formativa escondida

“A emergência da autoformação está intrinsecamente ligada a uma perturbação a nível da heteroformação” (Pineau, 1983, p. 102). Em 1980, já Dumazedier asseverara que estávamos perante um facto social novo, porque a autoformação representa autonomização. Representa a “vontade dos sujeitos para regular, orientar e gerir cada vez mais eles próprios o seu processo educativo” (p. 6). Seja individual ou coletiva, representa uma auto libertação de determinismos e de preconceitos definidos pela sociedade (p. 16). Por ser “um desvio” aos “conformismos culturais”, pode ser considerada “uma revolução escondida, a que chamamos a revolução cultural dos tempos livres” (p. 17).

Nessa situação, os profissionais tomam a decisão de se libertarem de preconceitos, de ideias pré-estabelecidas e de estereótipos que grassam na sociedade, o que implica um desvio social. As possibilidades de formação, permitida nos países industrializados, é-nos concedida pela própria estrutura da sociedade, em que as pessoas têm tempos livres intercalados com os períodos de trabalho (Dumazedier, 1994, contracapa). No entanto, inúmeras vezes, é retirando tempo à vida familiar e doméstica ou aproveitando períodos noturnos, mais consentâneos com o justo descanso, para se poder ler, estudar, fazer pesquisas, com vista a essa tão desejada quanto necessária autoformação.

No entanto, para muitos indivíduos “socialmente dominados”, a autoformação é uma luta diária, porque não beneficiam de tempos livres e, mesmo assim, por uma espécie de impulso, trabalham a autoformação. Kaes (1973, citado em Pineau, 1983) designa-a como “mito da fénix”, porque a autoformação ultrapassa as difíceis condições de vida, como num processo de antropogénese.

3.3. As correntes de autoformação

3.3.1. A corrente educativa

Esta corrente contempla a educação à distância que se apoia nas novas tecnologias e Internet. É um cenário novo, de oportunidades de autoformação e de educação à distância. Há uma progressiva apetência por diferentes canais de aprendizagem, mais interatividade e mobilidade, não estando a escola atual devidamente equipada para enfrentar estes desafios. Neste novo contexto, a sala de aula tradicional perde importância, e estão a surgir as “extensões” da sala de aula, que os alunos utilizam em casa, para pesquisar, elaborar trabalhos e estudar. O *b-learning (blended-learning)* apresenta-se assim como uma nova metodologia de aprendizagem inserida no vasto domínio da Sociedade da Informação e do Conhecimento.

É do conhecimento dos docentes que a aprendizagem se faz de duas formas básicas: a) *recebendo instrução* que conduz ao saber; b) *fazendo descobertas* que conduzem, igualmente ao saber. Assim sendo, as universidades estão presentemente a diversificar a oferta de ensino, lançando cursos à distância, pela Internet. Estas mudanças têm implicações nos processos de ensino-aprendizagem e verificamos que o aproveitamento destas novas metodologias altera as nossas formas de ensinar e aprender.

3.3.2. A corrente social e existencial

As duas correntes, a social e a existencial, são indissociáveis. Talvez tenha sido nos anos cinquenta do século XX que o conceito de autoformação foi avançado. Henri Desroche, sociólogo francês que se deslocou a comunidades do terceiro mundo, para estudar as cooperativas locais, descobriu pessoas autodidatas especialistas em várias áreas, pela força da experiência. Tais interações tornaram-se para ele em autênticos seminários de formação. Percebeu que assim se empreendia uma autoformação coletiva, que reunia diversas fontes de formação: a existência, a experiência e os conhecimentos disponibilizados pelo meio social.

Todas as situações de apoio à autoformação têm em comum desenvolver uma metodologia de acompanhamento que permite ao indivíduo articular a reflexão com a experiência que vai adquirindo, individual ou coletivamente (Galvani, 2006). O prático-reflexivo (Schön, 2000) pode ser responsável pela sua autoformação, apoiando-se no seu grupo profissional. Nesta corrente, contamos com as abordagens autobiográficas ou

Histórias de Vida. Joffre Dumazedier, professor da Sorbonne-Paris foi o precursor da corrente social e, na revista *Éducation Permanente*, num número dedicado à autoformação (1995) define-a como sendo um autodesenvolvimento de conhecimentos e de competências pelo sujeito social ele mesmo, segundo o seu ritmo. Gaston Pineau, da Universidade de Tours-França, nos anos noventa, foi o pioneiro da corrente existencial. Outros o seguiram, como Marie-Christine Josso e Pierre Dominicé, da Universidade de Genebra-Suíça. Os estudiosos referidos foram divulgados entre nós e no Brasil por Nóvoa.

A autoformação é um trabalho permanente feito sobre si mesmo, que torna o indivíduo capaz de agir, emancipando-se da dependência dos outros, mas relacionando-se com eles. Não significa que o indivíduo se torne autossuficiente. Josso (2004) esclarece que a autoformação pode incluir o formador. Caminham lado a lado, para que o formador possa ajudar o aprendente, quando este necessita de ajuda. É evidente que sem o empenho do formando, que é quem conduz o processo, não há sucesso. Vai além do ensino em heteroformação, no qual o aprendente participa mas não conduz o processo da sua própria aprendizagem.

Leray (1997, citado em Warschauer, 2005) concluiu que toda a autoformação é co formação, porque é preciso para toda a autoformação, a formação com o outro para adquirir a confiança em si mesmo e que é na pluralidade de pontos de vista e informações que a pessoa que se forma desenvolve o sentimento de singularidade e de interioridade e traça o seu caminho próprio. Josso (2004) identifica que, para a consciência da aprendizagem, são necessárias cinco competências em articulação: “atenção consciente”, “capacidade de avaliação”, “comunicação”, “criatividade” e “habilidades”. É a nova concepção de “aprender consigo a aprender”, baseada na autonomia do indivíduo, que abandona a concepção pedagógica da Escola Nova - “aprender a aprender”.

3.3.3. As histórias de vida como autoformação

Estas narrativas permitem perceber o sentido da vida. Seguem simultaneamente metodologias de pesquisa, como estratégias de formação, que pretendem revelar como nos vamos formando. O surgimento das histórias de vida elevou-as à designação de nova técnica de heteroformação. Mas também de autoformação. Tornou possível aos profissionais ordenarem os diferentes momentos da sua vida, que se encontravam dispersos na memória. A construção dessa historicidade pessoal constitui já uma autoformação, pela necessidade de criar elos entre as partes. As histórias de vida podem

contemplar os locais de residência, as escolas onde se trabalhou (no caso do docente), ou ainda outras formas de organização dos tempos vividos.

A autoformação da pessoa surge como uma construção, como uma estrutura singular ou como uma unidade indivíduo-meio ambiente. Toda a formação é autoformação, por isso os docentes articulam os novos saberes com os adquiridos anteriormente, através das suas práticas. Aquele que o faz, reflete sobre a sua prática e na sua prática (Pimenta, 1997, p. 13).

Cada história de vida é única. Não se podem fazer generalizações. Dominicé (2007) afirma que a verdade não cabe na generalização. Existe uma singularidade de cada história de vida que a distingue das demais.

Poder-se-á considerar a autoformação como uma mudança de paradigma? É possível que seja, pois após “o primeiro período, paleo-cultural da heteroformação”, em que toda a formação era ministrada por outros, surgiu “a idade neo-cultural da autoecoformação”, com caráter permanente, “dialético e multiforme” (Pineau, s.d., p. 7).

Warschauer (2005, p. 4) cita “as oficinas da memória” organizadas por Arroyo, em 2004, onde ficou demonstrado que ser docente, não pode ser somente ensinar e falar sobre currículos ou políticas educativas. Abrange recordações e emoções vividas no quotidiano. O eu autobiográfico é essencial para o conceito de identidade. As experiências vividas pelos professores, na época em que ainda eram estudantes, influenciam a sua própria forma de construir a sua identidade profissional, e por inerência, o seu desempenho no ensino (Máximo-Esteves, 2008). Desenvolvendo a auto compreensão, é possível aos professores descobrirem a razão de ser de fazerem um trabalho rotineiro e é, muitas vezes, através da narrativa autobiográfica que o conseguem. O docente tem uma determinada cultura e ensina-a (Bullough & Pinnegar, 2001, citado em Máximo-Esteves, 2008).

As histórias de vida, desenvolvidas entre investigação e formação, segundo Pineau e Jobert (1986) foram entendidas como uma técnica nova da heteroformação e foi sublinhada a sua convivência com a autoformação. Através delas, as pessoas recordam e ordenam os diferentes momentos de vida dispersos ao longo dos anos, levando-as a construir um tempo próprio. Trata-se de uma reconstrução da história pessoal, útil para a autoformação, porque o indivíduo, numa reflexão dialética entre o seu passado e o seu presente, atento às suas potencialidades mas também às carências, em relação causal, poderá traçar com objetividade o plano de trabalho que lhe importa desenvolver. “É meter-se por um caminho que ainda não está feito. Esse caminho, fá-lo andando, quem quer tomar a vida nas próprias mãos, o que pressupõe libertar-se de outras mãos.” (p. 11). Em cima da mesa poderão estar duas situações, aparentemente antagónicas, o que

o indivíduo sabe fazer bem e que talvez seja o seu dom e o que lhe escapa, por falta de preparação. Se no seu plano de trabalho ou projeto entrosar, com mestria, as suas forças com as suas fraquezas, será bem sucedido, indubitavelmente. Só pela consecução do projeto, é que saberá o quão valiosa foi a sua “história de vida”, propiciadora de autoformação. A abordagem cinematográfica da carreira, narrando-a, permitiu a tomada de consciência do que se mantinha velado e que em si continha a semente criadora.

3.4. O estigma

Durante muitos anos, as teorias clássicas de aprendizagem preconizaram que as principais aquisições ao nível das aprendizagens são realizadas durante o crescimento biológico e que a tentativa de outras aquisições tardias é uma ilusão. Trata-se de uma ideia preconceituosa ainda prevalente na Europa. As raras investigações e ensaios sobre as fases adultas, ou são ignoradas, ou são consideradas com condescendência.

Hoje, a ciência está a descobrir que a plasticidade cerebral permite que o ser humano continue a aprender e só deixe de o fazer, quando se desinteressa da aprendizagem. No caso dos professores, este problema não pode ser equacionado com tanta acuidade, dado que a vida ativa como docentes, nunca se prolonga para idades tardias. Os estudos realizados por D. Riverin-Simard (1984), nos anos 1980 e 1981, no Québec, demonstraram que o adulto de qualquer idade passa por muitos momentos de interrogação, na vida profissional. São estados de desequilíbrio, o que contraria, de certa forma, o modelo linear da carreira (escolha- formação- realização- reforma).

A autora considera que a partir dos cinquenta anos, os profissionais revelam “distanciamento” e começam a preparar a sua saída. Mas há os “sujeitos-exceção”, que descobrem a autoformação, como a chave para novas aprendizagens. Pode ser acidental ou planificada. São fórmulas de aprendizagem autodidata. Também constata, pelos estudos que levou a cabo, que por volta dos cinquenta anos, os indivíduos já não desejam aprender e desvalorizam a formação formal nessa idade. Sobrevalorizam a sua formação baseada na experiência. E começam a sentir-se angustiados e, muitas vezes, rejeitados. Os “sujeitos-exceção”, pelos cinquenta anos, sentem-se estimulados a aprender porque não se querem desligar do “universo trabalho”. Conforme se aproximam da velhice, consideram cada vez mais que a formação é um antídoto. Alguns de entre eles têm projetos de estudos bem definidos, com vista a uma nova carreira (Pineau, 2011).

António Novoa, em 1995, alertava para o perigo da autoformação, quando os agentes não são os professores, mas os alunos face ao saber, em autogestão, numa dinâmica em que os professores se demitem da sua função. Os professores ficam a ocupar o “lugar do morto” e vêm dar força aos movimentos de tecnologização do ensino, que fazem a apologia das “máquinas de ensinar”, em que os professores são dispensáveis.

3.5. Vantagens e desvantagens da autoformação

Se a autoformação não apresentasse vantagens para os docentes, não teria havido da parte da tutela a necessidade de a incluir na legislação. Assim sendo, o Decreto-Lei 207/94, de 2 de novembro, estabelece objetivos relacionados com autoformação dos docentes, dado que os Cursos de Formação instituídos despertariam a capacidade de problematizar as experiências, assim como constituiriam um estímulo ao aperfeiçoamento das competências profissionais (Felizardo, 2012).

A autoformação apresenta vantagens, que se podem enumerar deste modo: a) *é um método flexível*; b) *pode ser pouco dispendioso*, desde que o material não seja elaborado; c) *pode criar o contexto para a formação de outra natureza*; d) *permite a assimilação de muita informação*.

No que concerne às desvantagens, tem-nas também e são essencialmente: a) *pode constituir uma desculpa para a recusa de outras formações*; b) *pode frustrar os objetivos propostos*, se os meios e os materiais não forem bem selecionados; c) *pode necessitar de muito tempo* despendido na sua obtenção; d) *requer disciplina* por parte do formando.

3.6. Desenvolvimento profissional autónomo

“A autoformação surge como um modo de auto desenvolvimento dos conhecimentos e das competências orientado pelo próprio sujeito, de acordo com o seu ritmo, com o apoio de recursos educativos e de mediação social” (Dumazedier, 1995).

Qualquer profissional de educação necessita de se sentir autónomo, o que tem por base o “princípio de autogoverno, autocontrole e autodeterminação”. E os docentes em concreto, por serem portadores de qualificação profissional (Sergiovanni & Starratt, 1983). Atendendo a que a formação inicial não basta para o exercício de uma profissão, pelas mudanças que ocorrem na sociedade, em permanência, aceitamos que “o

desenvolvimento profissional é um projeto ao longo da carreira” na medida em que “é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem” (Fullan, 1987, citado em García, 1999, p. 215).

Nesta modalidade de formação, os professores decidem aprender, por eles próprios, os conhecimentos que consideram imprescindíveis para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. É normal num adulto que assim seja e costuma trazer benefícios, na medida em que são os próprios a decidir o que lhes interessa aprender e que nem sempre coincide com o que lhes querem ensinar, nas ofertas formativas. Podem, por exemplo, realizar cursos à distância, cursos de especialização em áreas do seu interesse, e aprofundar temas através de leituras (García, 1999). Há igualmente a possibilidade de aprender muito através de seminários e conferências temáticas. Outro meio não despreciando são os programas televisivos, sejam os de informação relevante, sejam os temáticos. E, atualmente, com a televisão por cabo, é fácil aceder a uma multiplicidade de canais, em português e em línguas estrangeiras.

Como premissa fundamental para o desenvolvimento profissional, deve existir o empenho em manter o dinamismo das aulas, como o que torna os professores capazes de uma autoaprendizagem. É válido para a construção de uma auto imagem, mas esse desejado desenvolvimento profissional não se apresenta sempre equilibrado. Há momentos de maior estabilidade que outros. E a autoformação decorre desses momentos. Mc Donnell e Christensen (1990, citado em García, 1999) creem ser possível implementar formações personalizadas para professores, seguindo diferentes critérios: tendo em conta as funções que o professor desempenha (docente, tutor de alunos ou mentor de outros docentes), tendo em conta as responsabilidades (avaliação, planificação, ambiente da classe, a título de exemplo); tendo em conta o programa formativo (cursos, investigação, entre outros).

Como refere Day (2001, p. 17), “os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente)”. Ocorre mudança, sempre que se verifica desenvolvimento profissional. É essencial que formadores e professores se consciencializem desta premissa, se desejam que os estudantes melhorem o seu próprio desempenho (Veiga Simão, 2009).

É uma forma de o indivíduo reabilitar o “poder” como agente e ator do seu autodesenvolvimento ao longo da vida (Dumazedier, 2002).

Parte III - Resolução do Problema

1. A Metodologia de Investigação-Ação

A investigação-ação pressupõe a existência de um problema, para o qual se elabora um plano de resolução eficaz, a levar a cabo num determinado período de tempo. Plano esse que é posto em ação por um investigador ou por uma equipa de investigadores. À medida que as ações se vão sucedendo, vai havendo monitorização, conducente à reflexão e à reorientação do trabalho. No fim do período de tempo predefinido, procede-se à avaliação do processo e dos resultados. É a hora de proceder às desejáveis reformulações ditadas pela experiência obtida, com o objetivo de lançar a investigação-ação num outro período de tempo, ou ciclo. Atendendo a que ocorrerá melhoria, o novo ciclo passará pelas mesmas ações, só que realizadas de forma mais ecológica. Nunca se dará repetição exata. Assim o asseveram os investigadores consagrados.

Sendo a escola um espaço dinâmico, onde ocorrem em permanência múltiplas interações, surgem mudanças inerentes ao dinamismo que a caracteriza. Coutinho (2009) afirma que apesar de nem sempre as definições sobre a metodologia investigação-ação serem unânimes, é a metodologia “mais apta a favorecer a mudança nos profissionais” (p.2). Mudança que tem de ser o objetivo de toda a investigação, devido ao conhecimento gerado, que é emancipatório (Coutinho, 2005; 2009).

Reverendo um pouco a história, foi na década de 40 do século XX, que Kurt Lewin cunhou o termo investigação-ação, no seu artigo “*Action Research and Minority Problems*”.

Schön, em 1983, corroborava a ideia do seu antecessor, ao afirmar que o professor reflexivo, além de planificar e de pôr em ação o que planifica, pode observar e analisar o que observa, para no fim avaliar e refletir sobre as estratégias de que se serviu. Assim vai criando teoria. Quando o professor assume a sua faceta de prático-reflexivo, como investigador das suas próprias práticas, pode fazê-lo enquanto está a agir (“reflexão na ação”), em relação ao que fez (“reflexão sobre a ação”) e até mesmo numa espécie de *mise en abîme*, após a reflexão que faz durante a ação, refletir sobre essa mesma reflexão circunstancial, (“a reflexão sobre a reflexão na ação”). Esta última, sendo a mais elaborada, prepara o aperfeiçoamento e a melhoria da futura ação, pela introdução de ajustes que se afiguram necessários (Schön, 1983; Coutinho, 2009).

Por vezes, o professor sente que é chegado o momento de mudar as suas práticas educativas rotineiras, porque percebe que estão desfasadas de uma realidade, que entretanto foi sendo alterada pela inevitabilidade da passagem do tempo.

A metodologia em apreço pode ser seguida em múltiplas áreas das ciências humanas. Na área do ensino, a investigação-ação inclui ação para mudar, investigação para compreender ou justificar o que aconteceu, voltando a executar nova ação para clarificar ideias que se formaram durante a fase da reflexão. É um processo que introduz alterações percorrendo todos os momentos da planificação e dos conteúdos, mas fá-lo em espiral, porque nunca repete os mesmos passos, tal e qual. A repetição de que se fala pode ser efetivada em anos letivos seguintes. Em cada novo ano, ocorre a possibilidade de introduzir melhoria nos métodos, na análise e na interpretação dos dados (Dick, 1999).

Esta metodologia utilizada na resolução de um problema promove o desenvolvimento profissional, devido à formação obtida com ação e com investigação. Ocorre então uma transformação na forma de pensar e na atitude face ao trabalho, à sociedade e às ideias (Barbier, 1996).

É uma metodologia de pesquisa de aplicação prática, delineada para a resolução de problemas concretos. Resolvidos esses problemas, a realidade aparece transformada e dá-se uma produção de conhecimento (Hugon & Seibel, 1988, citado em Coutinho et al., 2009).

Latorre (2003) considera que a investigação-ação é importante porque permite a melhoria e compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática.

Há sempre três objetivos que se esperam alcançar com os resultados, segundo Simões (1990). São: gerar conhecimento, alterar a realidade e transformar os intervenientes. Fazer uma investigação-ação abarca várias etapas: planejar, atuar, observar (avaliar) e refletir (teorizar).

O autor/ator pretende transformar com melhoria a sua prática, compreendê-la melhor e conjugar investigação, ação e formação (Coutinho et al., 2009).

As modalidades são três: técnica, prática e crítica ou emancipadora. Na modalidade técnica, os objetivos e a metodologia são definidos por um facilitador externo. Na prática, é o professor que dirige ativamente e autonomamente o processo de pesquisa. Na crítica ou emancipadora, as responsabilidades pela mudança são assumidas em conjunto.

Durante a ação, vão sendo recolhidas evidências. Na fase de reflexão, essa recolha de dados vai dar origem a discussão entre os participantes quanto à forma e dimensão da resolução do problema inicial. Depois, há que reformular a plano para entrar em ação no ciclo seguinte.

Modelos de investigação-ação:

Existem diversos modelos da metodologia, que se enunciam abaixo:

- a) Modelo de Kemmis (1988). Este académico considera duas vertentes: a estratégica, com ação e reflexão e a organizativa, com planificação e observação. Pressupõe que se dê uma espiral autorreflexiva de conhecimento e ação, com atenção retrospectiva e prospetiva.
- b) Modelo de Withehead (1989). O cientista assegura que os professores podem investigar na prática e avaliar o seu próprio trabalho. Só precisam partir das perguntas “O que estou a fazer?”, “De que preciso para implementar isto?” e “Como implementar isto?”. Divide a investigação-ação em cinco fases, que são: 1.^a o professor identifica o problema que está a viver e escolhe um colega de trabalho para o ajudar a encontrar uma solução; 2.^a trabalham os dois em conjunto, planificando a ação e imaginando solução; 3.^a põem em prática a solução imaginada. A ação revela evidências que são registadas para se perceber se é um sucesso; 4.^a os resultados das ações são avaliados pelos dois professores; 5.^a a experiência adquirida leva-os a melhorar a planificação da ação, a conceção dos materiais, entre outros aspetos. Pretendem modificar a prática à luz dos resultados obtidos. Um novo ciclo pode seguir-se novamente com os mesmos colegas, que assim beneficiam da experiência adquirida. A qualidade de ensino e os resultados de aprendizagem dos alunos serão melhores.
- c) Modelo de Kurt Lewin (1993). Para o autor cada ciclo tem três fases: planificação, ação e avaliação da ação. Há um problema. Faz-se uma planificação para resolver esse problema, propondo uma forma eficaz de o resolver, mas com consciência das limitações desse mecanismo de resolução. No ciclo seguinte, o investigador faz uma revisão ao plano inicial e de acordo com os resultados obtidos.
- d) Modelo de Elliott (1993). O investigador propõe três etapas: 1.^a descrição do problema que vai ser investigado; 2.^a enumeração das hipóteses de ação a implementar, com a convicção de que haverá mudança de práticas; 3.^a planificação adequada ao contexto, aos meios disponíveis e à informação.

Em suma, a investigação-ação é a melhor metodologia a seguir, quando um professor pretende proceder a alterações na sua prática, para responder a novas exigências que se apresentem. Eis algumas alterações possíveis: novos métodos de

aprendizagem para substituir os tradicionais e/ou experimentação de estratégias de aprendizagem complementares ao método diretivo de transmissão de conhecimentos.

A análise dos dados obtidos pelos instrumentos far-se-á pela combinação de métodos quantitativos e qualitativos.

1.1. Modelo de Withehead (1989)

No Trabalho de Projeto de que ora se lavram todos os procedimentos, a docente investigadora optou pelo modelo de Withehead, por se adequar às fases que pretendia percorrer. Questionou-se, como ele sugere e identificou um problema para resolver. A diferença é que não contou com nenhum colega de trabalho. Fê-lo autonomamente, tendo por colaboradores os alunos de uma turma sua de ensino secundário. A planificação da ação foi elaborada por si, baseada nas pesquisas que, entretanto, fizera. Não se tratou de uma planificação rígida. Pelo contrário, estava imbuída de uma certa flexibilidade, para poder ser modificada a qualquer momento do processo, para se ir adaptando, de forma dinâmica, às aprendizagens que a docente continuava a fazer na interação com os alunos. Algumas situações que à partida foram pensadas, efetivaram-se, outras tiveram de ser abandonadas por já não fazerem sentido, no momento da sua realização e, inesperadamente, certas novidades tiveram de ser consideradas.

Quanto aos registos, encontram-se guardados num vasto acervo, porque a solução encontrada para o problema, assim determinou. A sua observação e interpretação mostra que a solução escolhida foi bem sucedida. À própria docente cabe a avaliação do projeto, mas os alunos colaboradores também apresentaram os seus pontos de vista, que serão levados em conta. Sempre que a docente os refere, utiliza códigos, um por cada aluno (Anexo I).

A última fase do modelo Withehead é dedicada à planificação de um novo ciclo, considerando já melhorias pontuais ditadas pela prática do ciclo precedente. A intenção é o aperfeiçoamento do processo de trabalho e o desenvolvimento profissional e pessoal da docente, para que aqueles para quem se prepara, beneficiem de facto.

2. Plano de Ação

2.1. As fases do plano de ação

2.1.1. 1.^a Fase – detecção do problema

A docente havia identificado a ausência das TIC nas suas aulas como o problema que a preocupava e que não sabia como resolver porque se deparava com duas dificuldades: uma era a carência de equipamentos, pois embora a escola possuísse alguns, não eram suficientes para o número de utilizadores. E a outra era o seu próprio desconhecimento do universo das *TIC*, pois apenas se sentia capaz de digitar um texto em *word* e nada mais.

2.1.2. 2.^a Fase – planificação

2.1.2.1. Objetivos específicos

Numa investigação-ação todos os intervenientes estão implicados na mudança, pelo que se torna necessária a união da totalidade de esforços, para organizar e acionar “um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009). Conceptualizar e organizar o trabalho a ser desenvolvido compete ao líder e, com uma razão acrescida, quando esse líder é a docente e os colaboradores, os discentes.

No presente trabalho, para que a docente pudesse orientar o processo de investigação-ação, teve de se munir de toda uma bateria de conhecimentos sobre o *Facebook*, Inovação e Autoformação, dado que eram estas as suas palavras-chave. Seguidamente, em adequação ao programa da disciplina em que seria implementado, construiu a planificação que abaixo se transcreve no Quadro 1 e que corresponde ao ciclo temporal de um ano letivo, o de 2012/2013.

Enunciou conteúdos programáticos e traçou cinco objetivos específicos que pretende atingir, por evidenciarem o contributo que a rede social *Facebook*, enquanto inovação, trará à sua autoformação.

Avançou também diversas estratégias/atividades que pretende desenvolver ao longo do ciclo de vigência da investigação-ação.

A ordem por que estão apresentados os objetivos e as estratégias/atividades não é vinculativa, pois a respetiva consecução não carece ser sequencial. O mais provável é que essa realização seja concomitante.

Quadro 1. *Planificação*

Planificação Anual de inclusão do recurso <i>Facebook</i>			
Ano letivo 2012/2013		11.º ano	
Disciplina: Literatura Portuguesa		Docente: Maria do Céu Camacho	
Calendarização	Conteúdos Programáticos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades
1.º período (40 blocos de 90m)	1. <u>O Romantismo</u> 1.1. poesia: .Almeida Garrett	1. Demonstrar que o <i>Facebook</i> pode ser elevado a plataforma de ensino e aprendizagem.	. realização e publicação de pesquisas
1.º período (40 blocos de 90m) (Cont.)	1.2. teatro: <i>Um Auto de Gil Vicente</i> , Almeida Garrett 1.3. prosa: <i>A Queda dum Anjo</i> , Camilo Castelo Branco	2. Mostrar que há compatibilidade digital entre o <i>Facebook</i> e vários suportes tecnológicos	. indicação de <i>links</i> . arquivo de obras literárias em <i>pdf</i> e de <i>PowerPoint</i> . conexão digital de computador, telemóvel, <i>Tablet</i> , câmara fotográfica e de vídeo
2.º período (27 blocos de 90m)	2. <u>Do Romantismo ao Simbolismo</u> 2.1. poesia: .Antero de Quental .Cesário Verde .António Nobre .Camilo Pessanha 2.1. prosa: <i>A Relíquia</i> , Eça de Queirós	3. Explorar potencialidades do <i>Facebook</i> que evidenciem os vários estilos de aprendizagem, numa tentativa de inovar a nível pedagógico. 4. Identificar os comandos do <i>Facebook</i> que potenciam a comunicação.	. gravação de voz .gravação de imagens . produções criativas . <i>Quiz Creator</i> . <i>Wiki</i> . <i>Poll</i>
3.º período (28 blocos de 90m)	3. <u>De Orpheu à Contemporaneidade</u> 3.1. poesia: .Vitorino Nemésio .Miguel Torga .Sophia M. Breyner .Eugénio de Andrade 3.2. teatro: <i>O Render dos Heróis</i> , José Cardoso Pires 3.3. prosa: <i>Uma Abelha na Chuva</i> , Carlos de Oliveira	5. Enfatizar o contributo do <i>Facebook</i> para a autoformação da docente.	. utilização de: <i>chat</i> , eventos, “gosto” e “smile” . constatação observável na página . Questionário aos alunos . depoimento

2.1.3. 3.ª Fase – implementação

2.1.3.1. Subquestões

Na primeira aula do ano letivo, depois das palavras de boas vindas aos alunos em continuidade pedagógica e da apresentação do programa para o novo ano, a docente

comunicou-lhes que iria implementar um projeto em que o *Facebook* seria o recurso privilegiado.

Explicou que neste novo mundo globalizado, a Internet está presente em inúmeras atividades humanas e, ligar-se em rede, é já um ato rotineiro (Castells, 2004; Cascais, 2012). Gostaria de demonstrar que uma rede social poderia ser rentabilizada sob o ponto de vista do ensino e da aprendizagem. Os alunos ficaram surpreendidos, porque nunca tinham pensado que a rede social que tanto utilizam para comunicar e sociabilizar, pudesse ser transposta para o nível escolar.

A docente teve de os esclarecer quanto à escolha: pretendia modernizar a sua lecionação com o apoio das *TIC*, mas dadas as impossibilidades de que eles eram conhecedores, optara pelo *Facebook*. Era gratuito e acessível. Uma regra a respeitar seria a *Netiquette*.

A docente também os informou que havia lido um livro sobre o assunto, mas que lhe faltava a prática. Solicitou que a ajudassem, porque muitas dúvidas iriam surgir, resultantes do seu desconhecimento. E que naquele projeto em concreto, ela seria a aluna e eles, os professores. A ideia foi bem acolhida e ouviram-se promessas de ajuda. Apressaram-se a entregar os endereços de correio eletrónico. Estava lançado o projeto, sob o signo da boa disposição.

Dias depois, foi aberta uma conta e enviados convites aos alunos para participarem em auladeliteratura2012@gmail.com. Seria um grupo privado.

O *Facebook* é uma rede social muito popular entre os jovens e não só, pois permite a comunicação fática, de forma ubíqua, síncrona e assíncrona. **Mas pode o *Facebook* ser elevado ao estatuto de plataforma de ensino e de aprendizagem?**

A resposta é afirmativa e pretende-se demonstrá-lo nas páginas que se seguem, analisando o que se foi avançando, período a período.

1.º Período

O primeiro período seria dedicado ao Romantismo, com a poesia de Garrett, uma peça de teatro do mesmo autor e ainda um romance de Camilo Castelo Branco.

Então, ciente das dificuldades económicas da maioria dos seus alunos, a docente aproveitou a possibilidade de se arquivarem documentos no *Facebook*, pesquisou e descobriu o romance de Camilo, em formato digital e arquivou-o na página. (Sendo uma obra literária antiga, já se encontra disponível neste formato, o que não acontece com os livros mais recentes, devido à salvaguarda dos direitos de autor). Como era a primeira vez que fazia tal diligência, perguntou no mural se se conseguia ler. Surgiu

logo a aluna SM a afirmar que sim. A docente ficou agradada com essa conquista, que fazia tenção de utilizar mais vezes.

Então, como ao utilizador lhe é permitido o controlo da informação, foi à procura de imagens alusivas ao séc. XIX e carregou-as para dentro da página, com a intenção de irem sendo comentadas pelos discentes, no decurso do período.

A professora quis testar a valência de gravação de som e registou a sua própria voz com um gravador digital, a falar com os alunos, para uma recomendação qualquer. Descarregou-a para o ambiente de trabalho do seu computador e em seguida carregou-o para a página. Uma nova etapa estava ultrapassada. E foi gratificante ouvir os comentários elogiosos dos alunos, na aula seguinte, porque perante aquela inovação, tinham ficado curiosos em ouvir.

Dado o sucesso da experiência, os alunos receberam a incumbência de gravarem as suas leituras expressivas de poemas de Garrett. Cada um deveria gravar o poema mais belo, segundo a sua sensibilidade. Trocaram informações sobre o assunto, na presença da professora. E, para espanto seu, falaram de gravações com o telemóvel. Pelas pesquisas que fez sobre o *Facebook*, a docente ficara a saber dessa realidade, mas como nunca havia presenciado tal operação, ficou maravilhada com o desembaraço dos alunos. No fim da aula, a IS dirigiu-se à professora, para a informar que não faria o trabalho por não ter um telemóvel moderno. Questionou-se se alguém a podia ajudar e entrou em ação a solidariedade entre colegas, pois a DV predispôs-se a emprestar o seu telemóvel para a gravação.

A novidade desta atividade é permitir ao utilizador ter uma postura ativa, na medida em que pode ser um produtor de algo. Confirma-se que o *Facebook*, por possuir o mesmo “código genético” da *Web 2.0*, promove a adesão dos estudantes às tecnologias.

No âmbito do texto de teatro de Garrett, *Um Auto de Gil Vicente*, a docente incentivou a turma a tentar encontrar na Internet a respetiva representação, em vídeo. Com muito agrado, constatou que duas alunas, a FG e a MS, apresentaram um *link* da RTP – Memória, com a interpretação de grandes atores do nosso teatro. Segundo as próprias, o visionamento da peça de teatro contribuiu muito para a compreensão da obra, que estava a ser estudada na aula.

É uma evidência que a tecnologia não é tudo, mas ganha importância pelas possibilidades que proporciona. Neste caso concreto, possibilitou o contacto com um recurso que de outro modo, não existiria na sala de aula. E quantas vezes se estudam peças de teatro, sem o visionamento de uma única cena? Quase sempre!

Aproveitando o tema em estudo, os alunos são convidados a colocarem na página o mapa de Itália, com o destaque para a região de Saboia, para onde foi viver a nossa princesa D. Beatriz, filha do rei D. Manuel I. A pesquisa em *Google Maps* resultou.

Outras pesquisas foram solicitadas, mas a que mais agradou aos alunos foi a simbologia da máscara, adereço significativo no contexto da obra em estudo, visível devido à quantidade de publicações que apareceram. Por solicitação da professora, foi necessário explicar a simbologia, em articulação com o seu significado nesta cena em particular, considerando o contexto em que ocorre. As participações já foram em menor número, devido à complexidade exigida.

A docente aprendeu que deverá gerir melhor a colaboração pretendida, distribuindo equitativamente as pesquisas. Soube também que os alunos são peritos em encontrar o que se pede, em copiar e em colar, mas que não se detêm no aperfeiçoamento do texto. O procedimento de selecionar a informação relevante e de tratar a correção linguística é, sem dúvida, uma atividade que importa incluir na prática da disciplina. E em última instância, percebeu que deverá insistir mais na reflexão sobre a informação obtida nas pesquisas, encontrando os pontos de convergência com o que está a ser estudado.

Verifica-se assim, que os alunos encaram o recurso como ainda estando na fase inicial, ou *web 1.0* que possibilita a leitura, a receção e a pesquisa (*Reading, Receiving, Researching*). Mas um dos propósitos do projeto é a demonstração de que o *Facebook* pode ser rentabilizado ativamente com contributos, colaboração e criação (*Contributing, Collaborating, Creating*) ou *web 2.0*.

Se *Web 2.0* significa “uma internet como plataforma” (Patrício & Gonçalves, 2010), onde as produções podem circular na própria rede, neste projeto, as produções estão lá patentes, mas com a ressalva de poderem ser partilhadas unicamente com os membros do grupo. A privacidade assim assumida permite o ambiente de tranquilidade necessário ao ensino e à aprendizagem.

Ainda em relação às pesquisas efetuadas e às hiperligações direcionados para sites de conteúdos com interesse, reconhece-se o seu valor pelo facto de poderem ser disponibilizados a todos para leitura, ao que se junta a relevância de se saber quem leu.

Toda uma panóplia de documentos podem ser alojados na página, desde textos em *word* ou em *pdf*, até vídeos, passando pelos áudios e pelas fotos. Esta versatilidade em articular a salvaguarda de documentos de estudo com a sua utilização e manipulação posteriores, necessárias à criatividade, dignificam o recurso *Facebook* devido à natureza dos conteúdos e intenção de uso.

O derradeiro assunto estudado no 1.º período foi o romance satírico de Camilo Castelo Branco, *A Queda dum Anjo*. Nos excertos explorados nas aulas, a nível da narrativa, do léxico, dos efeitos estilísticos, entre outras categorias, surgiu o vocábulo “liteira”, desconhecido dos alunos. A docente apenas lhes disse que se tratava de um meio de transporte e remeteu-os para uma pesquisa, a ser publicada na página. Quando à noite foi ver como iam os trabalhos, já lá estavam liteiras de tantos modelos, acompanhadas de longos textos descritivos. Na aula seguinte, o assunto foi enquadrado na época histórica, quando a rede viária era inexistente. Constata-se que um simples vocábulo e respetiva compreensão desbloqueou o entendimento do século XIX, como de uma época rica em ideias, mas em que o progresso e a vida em geral se efetivava com muita lentidão. Mostrar aos alunos imagens em papel ou em acetato não é nada novo e a professora sempre o fez. Mas o que aqui se destaca é que foram eles a chamar a atenção para algo que os interpelou e que normalmente a professora de literatura, mais preocupada com as personagens e com a nomenclatura da crítica literária, nem repara. Já que havia o *Facebook* ao dispor, como plataforma de apoio à lecionação, pôde atender-se à importância que naquele momento era atribuída a um simples vocábulo. O certo é que aconteceu aprendizagem e confirmou-se que os recursos postos ao dispor pela Internet, já não devem ser ignorados.

A dada altura, a docente tomou consciência que, se por um lado, havia alunos que não participavam na página, por outro, fazia parte da avaliação a elaboração de um Portefólio em suporte papel, a valer 5% da avaliação do período. Informou-se junto do delegado de disciplina se podia transferir a referida percentagem para o *Facebook*, desistindo do Portefólio em papel. Houve concordância e os alunos foram informados desse facto. Então a participação de todos aconteceu, cada um à sua maneira e com a frequência que quis, livremente. Os alunos mais fracos ofereciam-se especificamente para pesquisas, dado o baixo grau de exigência intelectual que tal tarefa requer. Diziam que precisavam de participar para melhorarem a avaliação.

A 8 de novembro, a docente, querendo experimentar uma atividade diferente, lançou uma sondagem com esta pergunta: “Tendo decorrido um mês de utilização do *Facebook* na disciplina de Literatura Portuguesa, consideram que este recurso tem utilidade? Justifiquem as vossas respostas.” Havia a predefinição de “resposta breve” e “resposta longa”. Os alunos responderam e a professora soube que nas suas páginas não eram visíveis essas duas opções. Só a pergunta ficava visível. No que respondiam, a opinião era totalmente favorável. Embora não fosse esse o objetivo imediato (porque o que interessava mesmo era a nova experiência da sondagem), o que afirmaram constituiu um reforço para a docente.

Porque esteve doente, a docente faltou a uma aula. Como o teste se aproximava e os alunos não sabiam se o teste continuava a ter lugar na data marcada, a delegada de turma entrou em contacto com a professora, solicitando-lhe que fizesse o ponto da situação. Foi a primeira vez que o *Facebook* serviu para uma comunicação entre docente e discente, por iniciativa desta, o que só abona a favor do recurso, esbatendo-se diferenças de estatuto. Outrora, com os professores do nosso liceu, seria impensável incomodar um deles sobre possíveis alterações de datas de testes. O aluno preparava-se para a data agendada, sem certezas nenhuma. Os tempos são outros, o professor, para o melhor e para o pior, perdeu essa aura de importância. E quando adere ao *Facebook* para um projeto de investigação-ação, está a dar um sinal aos seus alunos de que aprova as interações de carácter horizontal e não estritamente hierárquico com eles.

Seguiram-se novas pesquisas, como por exemplo sobre os “sete pecados capitais”, sempre no decurso da análise textual realizada na aula. A professora solicitou a relação com a obra e a evidência constatável acontece de novo. Subir na taxinomia de Bloom (1950) dá muito trabalho! Ficam normalmente pelas fases primárias do conhecimento e da compreensão. As fases superiores exigem esforço suplementar e muitos tentam evitá-lo.

O Portefólio onde se arquivam os documentos construídos no âmbito do PIL (Projeto Individual de Leitura) passou a ser feito no *Facebook*. Como os intervenientes não sabiam bem onde colocar, gerou-se uma breve discussão, mas a opção foi colocar em “álbum”. Cada aluno abriu um portefólio individual onde colocou textos (fichas de leitura) e fotografias. Perceberam que o formato não era o mais indicado para ficheiros de outra natureza, fosse áudio, fosse vídeo. Quanto a estes últimos deviam ser adicionados em “fotos/vídeo”, originando uma separação entre os diversos trabalhos de um mesmo aluno. Ou seja, percebeu-se que a página carece de separadores, onde se possam alojar com uma certa arrumação, diferentes tipologias documentais. O *Facebook* não apresenta ainda o *design* adequado a cada caso. Seja como for, as inúmeras possibilidades que o *Facebook* apresenta, criando ambientes virtuais, devem ser aproveitadas pedagogicamente (Coutinho & Bottentuit Junior, 2007). A docente até sabia, devido às pesquisas prévias, que existem aplicações em *sites*, que provavelmente colmatariam essa necessidade organizacional. Ainda procurou, mas como o que existia era em inglês e não dispunha de tempo para ler e reler as instruções de uso, dado que tem pouca prática de ler nesse idioma, desistiu dos separadores. Quando tiver tempo, há de explorar o dito recurso.

A dada altura, a docente pede aos alunos que sejam perfeccionistas a nível linguístico e que tentem ler bem o que escrevem antes de publicarem, já que depois o

recurso não permite correção ortográfica das palavras mal grafadas. Ao tentar fazê-la, estamos a apagar o que foi anteriormente escrito. À docente, também lhe aconteceu essa situação. Por isso, não se coibiu de falar no assunto. Escrevera à pressa e publicara. Quando voltou à página no dia seguinte, deparou-se com um erro ortográfico, logo numa das primeiras palavras. Não apagou o que escrevera, mas fez um comentário a assinalar o erro, pedindo desculpa por isso. Quis chamar a atenção dos alunos para o facto de que qualquer pessoa se pode enganar e que só não apagou o texto em causa, reescrevendo-o, por ser longo e o tempo ter que ser rentabilizado para outras tarefas. Trata-se de mais uma circunstância em que é melhor prevenir que remediar.

Após o estudo do romance de Camilo, fizeram-se trabalhos, um deles criativo. Consiste na transformação de algumas passagens da obra narrativa, em texto de teatro (obedecendo às regras exigidas para essa tipologia textual). O trabalho de escrita criativa foi feito em grupo e corrigido pela docente. A fase seguinte consistiu na memorização das falas das personagens, preparação de alguns adereços cénicos, ensaios e apresentação às outras duas turmas que estudam a mesma disciplina e respetivos professores de Literatura Portuguesa. O diretor da escola e o delegado de disciplina foram os convidados de honra. À saída, o diretor endereçou umas palavras de agradecimento e de elogio aos intervenientes. Quanto ao delegado, a pedido da docente, escreveu um depoimento escrito sobre o evento.

Das dramatizações, ficou um registo, realizado pela docente. Embora não tendo prática de filmar, lá se aventurou nessa tarefa, por ser a única pessoa livre, já que os alunos estavam concentrados no que iriam fazer no palco. O vídeo é de fraca qualidade, tem apenas o mérito de testemunhar o momento. Uma das alunas (a SS) levou a casa uma *pen* com as filmagens e fez a edição do pequeno filme, com título e genérico final. Encarregou-se de publicar na secção vídeos/fotos.

Já antes, quando decorria o citado trabalho de grupo e com o aval da professora, uma aluna captara umas imagens dentro da sala de aula, revelando a atividade, o que também se encontra publicado na página.

A docente fez a experiência de criar um “evento” para a apresentação das dramatizações. Referiu a data, a hora e o local. Alguns alunos clicaram num comando que indica “vou”.

A LS publicou um *link*, que remete para o *Youtube*, com uma entrevista pertinente. A docente perguntou-lhe como conseguira pôr ali o *link* e ela explicou prontamente. Então a docente tomou nota para utilizações futuras. É uma rotina instituída, serem os alunos os formadores informais na área das tecnologias. A geração ascendente a ensinar à geração descendente. Com toda a naturalidade, e a professora

sem medo do ridículo. Provavelmente, porque eram alunos em continuidade pedagógica e uma relação de franqueza se havia instalado desde o início do décimo ano.

Até aqui não tem sido relevado o facto de a docente manifestar aos alunos, através de comentários no mural, seja o seu agrado por uma atividade bem apresentada e correta, seja algum agradecimento quando a situação requer. É a *Netiquette* ou as boas maneiras que têm que ser cultivadas, em todos os locais onde deixamos a nossa marca. Perante essa atitude, normalmente aparece o reflexo, porque o *Facebook* é um bom espelho.

Retomando o fio à meada, e sobre o assunto das dramatizações, depois de apresentadas, a professora encorajou os alunos a que manifestassem a sua opinião no mural. Foram muito expressivos e souberam salientar e reconhecer o talento daqueles que o patentearam. Claro que no fim, a docente também exprimiu a sua opinião e emoção. Todo o grupo está a reconhecer o benefício de uma página de *Facebook* em circuito fechado, que representa, a um tempo, um local de convívio, mas também uma sala de estudo e de aulas.

A 17 de dezembro, a docente colocou o romance *A Relíquia*, de Eça de Queirós, em formato digital, para leitura obrigatória. A ideia é que os alunos a possam ler calmamente nas férias de Natal, dado que será estudada no segundo período.

Seguem-se votos de Feliz Natal. Da parte da docente, num postal que obteve num *site* de postais gratuitos. Da parte dos alunos, em *posts* no mural.

Como o primeiro período foi o mais longo, foi aquele que deu origem a uma maior experimentação das valências do *Facebook* e consequentemente às maiores aprendizagens. Depois, foi só replicar as mesmas abordagens. Faltam poucos itens a serem testados.

Um deles, que por qualquer imponderável ainda não fez a sua aparição, foi o *PowerPoint*. A docente pretende elaborar esse recurso, mas na hora da verdade, põe os tópicos necessários num acetato ou escreve-os no quadro. Será que algum dia vence esse receio cristalizado e inexplicável? A ver vamos!

2.º Período

Neste período, foram estudados grandes poetas da literatura lusa, o que permitiu muita pesquisa na internet, quer sobre as respetivas biografias, quer sobre as correntes filosóficas e literárias que inspiraram as suas palavras. O mural ficou repleto de explicações sobre estoicismo, niilismo, budismo, panteísmo, surrealismo, parnasianismo, entre outros conceitos vindos a propósito. Muito foi ali escrito e lido, com confirmações de leitura dadas pelo comando “gosto”. Algumas imagens a acompanhar.

De Quental, Verde, Nobre e Pessanha chegaram à página poemas ditos, vindos do *You Tube* e da RTP2. Colaboração intensa. Visualizações e elogios da professora (como reforço) sucedendo-se.

Seguem-se as peripécias de uma nova experiência que a docente quis implementar, mas que falharam. Atendendo a que a poesia do século XIX havia despertado tanto interesse, a docente pensou que se poderia avançar para um debate um tanto ou quanto filosófico, na esteira das ideias veiculadas pelos poetas desse período. O mesmo seria realizado virtualmente, na página do *Facebook*. Os participantes seriam os alunos. Lançou uma sondagem com quatro temáticas, que eram ideias-chave, uma por cada poeta estudado. A votação foi participada e elegeu-se democraticamente o tema a ser debatido. Escolheu-se a moderadora e definiram-se os elementos do lado pró e os do lado contra. Foram-se passando os dias e o debate nunca aconteceu. A professora à espera. Só mais tarde, veio a saber que estando a colega mais contestatária e sempre cheia de argumentos (a MF) de um determinado lado, os elementos do lado contrário entreviram a derrota e desistiram antecipadamente. Portanto, é provável que o *Facebook* seja um local indicado para se gerarem debates e a docente investigadora continua a acreditar que sim, mas o ambiente do grupo em questão não permitiu a experiência.

Como a leitura integral das obras obrigatórias é sempre difícil de conseguir, a docente pôs em prática algo, que não sendo novo, leva os alunos a ler. Nem todos, infelizmente. Foi um questionário com dez perguntas sobre *A Relíquia*. As respostas estavam predefinidas para “sim” e “não”. E foi mesmo na aula que vieram responder ao computador, cada um tendo de aceder à sua conta pessoal. O sistema mostrou quantas respostas de cada tipologia se obtiveram. A docente talvez pudesse ter atribuído prémios aos três melhores leitores, mas na realidade não o fez. Não lhe ocorreu essa ideia. Só mais tarde, mas seria extemporâneo. Bem, mas o que interessa neste trabalho em particular, é salientar que mais uma valência do recurso em estudo fora testada.

“À moda de Cesário” foi um trabalho de reportagem realizado em grupo e que obedeceu a uma planificação prévia, feita pelos próprios, onde determinaram o que fazer, em plena liberdade. Como Cesário Verde, por Lisboa, deambularam pela cidade do Funchal, em especial pela zona velha, para a olhar com atenção. Pessoas com as suas vidas, com os seus dramas, esplanadas, prédios, ruas, o mar ao fundo. Sons, cheiros, cores e movimentos, apreendidos pelas sensações. E essas impressões registadas em foto ou em vídeo, com explicações escritas ou ditas. Destino: o *Facebook*. Vão-se somando os “gosto”, conforme os referidos produtos vão sendo visualizados. Só faltava um trabalho, mas a docente aguardava porque não havia passado o prazo de entrega.

Eis que uma aluna lhe diz que como já tem o trabalho pronto, o vai pôr no *Facebook* naquele momento. A docente espera que a aluna se dirija à secretária para transferir o material de uma *pen* para o computador e inserir depois na página. Enquanto isso, a docente vai escrevendo no quadro e, surpresa das surpresas, logo de seguida, diz-lhe a mesma aluna do fundo da sala de onde nunca havia saído: “Professora, já está.” “Já está o quê?” “As fotos no *Face*.” A docente abriu a página e lá estava o trabalho do último grupo, acabado de colocar. Era um álbum de fotografias legendadas sobre a cidade do Funchal, destacando o contraste da pobreza *versus* riqueza. De facto, a investigação, a que o presente trabalho obrigara a docente, prevenira-a que o telemóvel de última geração possui acesso direto à rede social *Facebook*. A realidade prática estava a dar a confirmação. A docente apreciou mais esta aprendizagem e agora não tem dúvidas de que um “ensino baseado na *web* é uma forma de renovar as práticas letivas, constituindo um desafio tanto para os alunos como para os professores” (Bottentuit Junior & Coutinho, 2007). Ainda nesse âmbito, houve um trabalho que se destacou dos demais. Tratou-se de um pequeno filme, cujos autores foram igualmente atores, representando cenas de camponeses que trabalham na cidade (no mercado essencialmente). Uma delas é a repórter que deambula pela cidade, refletindo sobre a realidade que vai observando. O seu pensamento é veiculado por uma voz *off*. A ideia está muito engraçada. Saber que os produtos são exibidos na página, é também uma forma de motivação. Não só os participantes podem visualizar o que realizam, como até os encarregados de educação. Chegaram à docente investigadora alguns ecos desse facto.

Entretanto, teve lugar o teste de avaliação no qual saiu um poema de Camilo Pessanha. De difícil interpretação, contou com ideias díspares, porém inteligentes, posto que “o que vale é as explicações e as deduções que arriscamos perante um texto” (Ceia, 2002, p. 61). E, para que esse naipe de interpretações se não perdesse, a docente propôs a compilação das mesmas numa *Wiki*, porque constituía mais uma aprendizagem sobre as possibilidades que o *Facebook* punha ao dispor.

Nova obra a ser lida integralmente, novo arquivo. É *Uma Abelha na Chuva* e espera-se que os discentes a leiam nas férias de Páscoa.

Continuamos sem notícias de um banal *PowerPoint* que qualquer criança é capaz de fazer! A docente está perplexa consigo mesma: tem dado mostras da sua proatividade e permite reconhecer em si própria uma falha tão básica e nada fazer?

3.º Período

No início deste período, a pedido dos alunos, apresentaram-se umas dramatizações de diversas temáticas de 10.º ano, para revisão, porque fazer teatro é a

atividade predileta nesta disciplina. E a professora está consciente que “hoje até a atitude do aluno face à escola, se gosta ou não dela, é importante para o seu desenvolvimento pessoal, social e para o seu rendimento académico” (Baptista, 1999, p. 12). Tiveram de converter as temáticas revisitadas em textos dramáticos e, para os guardarem no *Facebook*, foi testada uma nova secção – “grupos”. Vieram duas alunas à secretária abrir os tais grupos e atribuíram um símbolo a cada. Posteriormente, cada grupo encarregou-se de transferir a sua peça de teatro para a secção que o identificava. Estranhamente, esses “grupos” não estavam acessíveis aos utilizadores da página, apenas ao administrador. Assim, foi preciso enviar novo convite a cada um, para ser permitida a visita livre a esse pequeno espaço. Conclui-se que não tem interesse para um grupo fechado, no qual todos partilham ficheiros entre si. Para obrigar os alunos a arquivarem os escritos nesse local, a professora teve de dizer que só os avaliaria depois de lá estarem. Deu resultado.

Ainda neste âmbito, experimentou-se uma *Poll*, que é uma sondagem específica do *Facebook*. Foi para saber se o público que seria convidado para assistir às dramatizações, poderia incluir os colegas das outras turmas de literatura. Democraticamente, houve que respeitar o “não” prevalecente. O diretor da escola marcou presença e uma docente, em atividade de observação, para mestrado.

Desta vez, a professora não filmou, limitou-se a tirar fotografias e colocou algumas (poucas) no *Facebook*. É pertinente dizê-lo agora: o recurso, que é muito apelativo para a imagem, não foi bem explorado sob essa perspetiva. Deveria ter sido muitíssimo mais.

Segue-se o estudo de poemas do século XX. A página mostra pesquisas de biografias dos poetas respetivos e das correntes estéticas e literárias que os moldaram. Surgem pesquisas sobre símbolos recorrentes nestes textos líricos. E os mitos de Sísifo e de Anteu.

A docente, em vez de enviar para o e-mail dos alunos a documentação emanada do Gave com informações sobre o exame, publicou-a no mural. Criou o “evento Exame” com informação sobre data e hora, porque ficava enquadrado naquele momento.

A diretora de Turma e docente de História, ciente desta valência em Literatura Portuguesa, solicitou autorização para ali ser posto um inquérito, ao qual os alunos tinham de responder.

Uma outra atividade que a docente propôs foi a relação da obra de Carlos de Oliveira com imagens *Google*, numa intertextualidade artística. Algumas dessas imagens eram fotografias, outros quadros famosos. Para cada imagem havia uma proposta de escrita criativa diferente. Foram distribuídas por pequenos grupos de dois ou

três alunos. Os textos surpreenderam pela positiva: havia reflexão sobre a temática e criatividade. Trata-se de uma faculdade que deve ser acarinhada, porque “se se acredita que um estudante fica melhor servido com um ensino que proíbe o exercício da imaginação criadora, então devemos perguntar se vale a pena ser professor” (Ceia, 2002, p. 53), porque por enquanto só o ser humano é capaz de imaginar.

Somente a terminar o ano letivo, e porque fazia parte do seu projeto de autoformação, é que a docente fez finalmente um *PowerPoint*. Versou sobre a última obra em estudo: *O Render dos Heróis*. A docente requisitou o equipamento necessário para a projeção, com exceção do computador, porque se serviu do seu *Netbook*, onde elaborara o referido material, para se certificar que a configuração se mantinha. Após a projeção e explicação do conteúdo, os alunos pediram que o *PowerPoint* fosse transferido para a página, porque seria um bom elemento de estudo. A docente anuiu. Decorreu tudo com normalidade e a docente constatou que o que a levava a procrastinar a feitura desse tipo de material, radicava numa mistificação irracional vaga, destituída de sentido.

Constata-se que o *Facebook* é um todo que representa mais do que a soma das partes. Se uma parte é comparável a uma gaveta onde se guardam as produções dos alunos, outra parte pode ser considerada como a biblioteca com os livros para ler ou consultar, mas ainda poderíamos instituir outras, como a fonoteca com os documentos áudio ou a pinacoteca, com coleções de arte pictórica e assim sucessivamente. Este lugar virtual foi uma descoberta de valor e é por isso que Coutinho e Lisboa (2010) salientam que estas ferramentas da *web* social podem proporcionar aprendizagens ativas, com possibilidades para pesquisa e consequente construção do conhecimento.

Se pela definição de qualquer dicionário, plataforma é um estrado fixo onde assenta um qualquer equipamento, então é precisamente o que se passa com o *Facebook*, rentabilizado da forma como a docente fez. Plataforma de ensino e aprendizagem, porque não só se arquivaram ali ficheiros diversos, como se realizaram interações no âmbito da dinâmica dos trabalhos que foram sendo realizados. Indo mais além ainda, foi-lhe conferida a utilidade de sala de aula, para ensino e aprendizagem. Segundo a docente investigadora, esta plataforma funciona também como uma galeria de exposição.

Há a salientar a possibilidade adicional de ser possível salvaguardar informação, retirando registos de atividade. Podem ser guardados dentro de uma pasta no computador ou até imprimidos. É aconselhável fazê-lo de seguida, porque se um participante de um projeto resolver anular a sua conta, todas as publicações feitas por ele deixam de estar visíveis. Pode-se perder informação significativa, porque os comentários

àquilo que publicou, são arrastados na retirada. Constatou-se o que se afirma, depois do projeto concluído, quando uma aluna, a DV, desistiu da conta que havia aberto propositadamente para este trabalho.

Há compatibilidade digital entre o *Facebook* e vários suportes tecnológicos?

Claro que sim e os dispositivos compatíveis são inúmeros. Pelo menos é o que presume a docente investigadora. Partiu de um conhecimento teórico, em que ficou informada sobre a conexão do telemóvel e do *Tablet com o Facebook*, para criação de conteúdos ou comunicação. Depois confirmou com experiências reais a que assistiu e cujos protagonistas foram alunos.

A docente, nas suas experiências, testou os poucos periféricos que possuía: o computador, a *pen drive*, o gravador de voz digital e a câmara fotográfica/de filmar. Foi uma opção servir-se do que já tinha, para demonstrar que a ideia se adequa a uma escola de escassos recursos tecnológicos e simultaneamente à época de crise em que estamos mergulhados. Saliente-se que não pretende ficar confinada a tão pouco, pois passou a fazer parte das suas necessidades culturais, ir adquirindo com calma outros acessórios, de que tomou consciência com este trabalho de projeto. São eles um *Smartphone* e um mini projetor, a adquirir nos tempos mais próximos.

O *Facebook* é indubitavelmente um excelente ponto de partida para a aquisição de conhecimentos tecnológicos. Não pode é valer por si próprio. Pode e deve ser um recurso ao serviço de algo. Se for algo nobre, ainda melhor. Já que o ensino está imbuído de nobreza, por elevar os conhecimentos dos povos, então também é dever dos seus agentes contribuírem para a atualização e modernização da forma como ensinam tanta coisa vetusta. Por essa razão, Matute e Vadillo (2012) afirmam que é tempo de ser alterado o conceito de educação. Os tempos são outros e o acesso à tecnologia relativamente fácil.

Alguns alunos participantes no projeto possuíam telemóvel de tipo *Smartphone*, o que lhes permitia aprenderem numa diversidade de contextos: dentro da própria escola, nos transportes, pela rua e mesmo em casa (porque beneficiavam de cobertura disponibilizada pelo operador). Esta nova possibilidade de aprender em mobilidade já havia sido descrita por Scharples, em 2010. Alguns gostariam de possuir um *Tablet*, mas essa realidade não se verificou. A exceção foi a CJ, que recebeu um no seu aniversário, no mês de maio. Utilizou-o nas aulas, mas não ficaram registos no *Facebook*.

O *e-Learning* corresponde a uma aprendizagem por meios eletrónicos, o computador em concreto, que necessita apenas de uma ligação à *internet*. Já o *Mobile-Learning* significa aprendizagem com mobilidade no espaço, sendo o telemóvel o

equipamento de ligação (Grund & Gil, 2011). Trata-se de um novo paradigma, mais avançado que o *e-Learning*, em que o estudante se serve de modernos equipamentos digitais, como sejam o *leitor mp3*, o *Smartphone*, o *iPod*, o *e-book*, o *Tablet* e o *iPhone*. Pode existir a figura de um professor, não sendo totalmente essencial (Georgiev, Georgieva & Trajovski, 2006, citados em Grund & Gil, 2011).

Durante uma aula, a docente teve conhecimento de uma forma espontânea, de que uma aluna acabara de colocar um trabalho no *Facebook*, fazendo uso do seu *Smartphone*. Numa outra aula, também se deu algo inusitado, em que o telemóvel foi rentabilizado e um bom adjuvante de um trabalho de grupo. Como uma rapariga, muito participativa, estava a faltar porque tinha ido a uma consulta, as colegas de grupo solicitaram-lhe ajuda por SMS. Enquanto esperava ser atendida, foi dando opiniões por SMS e assim realizaram um trabalho, com todo o grupo a colaborar.

Outro exemplo ainda: uma aluna tinha fracturado o braço direito e fez o teste todo no seu telemóvel, digitando com um dedo da mão esquerda, para realizar o teste no mesmo dia que os colegas e não se atrasar. No fim, enviou as respostas para o *correio eletrónico* da professora, que o imprimiu e corrigiu.

Foram situações um pouco incómodas, porque o regulamento interno da escola proíbe o uso de telemóveis nas aulas. A docente transigiu nestas situações esporádicas, que até se enquadravam na sua investigação-ação, mas não foi de modo nenhum a regra. Inesperadamente, houve que decidir, em sintonia com a asserção de que “uma investigação é toda ela um contínuo processo de tomada de decisões” (Máximo–Esteves, 2008, p. 85).

Entretanto, verificou-se que os alunos integraram a ida à página de *Facebook* da turma como uma rotina diária. Não era fácil escapar, porque desde que houvesse tarefas para realizar, caíam notificações nas suas páginas pessoais.

Após o último dia de aulas, a docente predispôs-se a esclarecer dúvidas como preparação para o exame. Pensava deslocar-se à escola, mas os alunos fizeram uma contraproposta. Como já não tinham passe e o custo do transporte lhes era inoportável, solicitaram que a professora gerisse essas explicações através do *Facebook*. A docente concordou e marcou a hora em que se encontrariam *online* para esclarecer as tais dificuldades que o estudo sempre traz. Foi uma experiência de *E-Learning*. Nas situações em que as alunas estiveram a comunicar com a docente, através de telemóvel, dos sítios diversificados, tanto do meio urbano como do rural, onde se encontravam na ocasião, deu-se *Mobile-Learning*. Quanto à docente, comunicava sempre a partir do seu computador. Mas registou a experiência e aprendeu todas estas novidades com os alunos. Apreciou participar destas comunicações síncrona e

assíncrona. Os teóricos afirmam-no e verifica-se a cada experiência que o telemóvel, devido às potencialidades digitais que possui, é bastante ecológico, permitindo economia de recursos (papel, tinteiros, e outros consumíveis dispendiosos).

Se explorar potencialidades do *Facebook* que evidenciem os vários estilos de aprendizagem, estará a docente a inovar a nível pedagógico?

Sem dúvida que assim é. Se a docente se limitasse a pôr no *Facebook* documentos para os alunos lerem e darem conta dessas leituras nos testes de avaliação, não haveria inovação pedagógica, apenas tecnológica. Seria uma utilização do tipo *web 1.0* e os estudantes nem precisariam de se deslocar à escola, se fosse para isso. De modo bem diverso, a docente teve a preocupação de se certificar se estava a inovar a nível pedagógico, por considerar fundamental. Está consciente que os estudantes já não precisam de ir à escola para aprenderem. Aprendem em todo o lado e então, com os recursos em linha, sempre disponíveis e em profusão, não pode continuar a ser esse o motivo de se manterem numa sala de aula. Os agentes de ensino têm que compreender que continuam a ser imprescindíveis aos alunos, mas em domínios mais sofisticados, como sejam “desenvolver as suas habilidades e estimular as suas inteligências” (Antunes, 2005, p. 11). É mesmo o conceito de escola que tem de ser redefinido.

Quando se utiliza o recurso sob o paradigma da *Web 2.0*, em que se criam ou cocriam conteúdos, está a acontecer inovação pedagógica. Está a acontecer algo novo e proactivo, que exercita o pensamento crítico e reflexivo, com partilha e colaboração (Patrício, Gonçalves & Carrapatoso, 2008).

O *Facebook*, sendo a tal plataforma já mencionada, oferece condições de partilha dos participantes e comunicação, via *chat*, para combinar pormenores de trabalhos em preparação; proporciona trabalho colaborativo, pela construção de *wikis*; e disponibiliza aos seus utilizadores redutos de armazenamento de produtos multimédia elaborados livremente, recorrendo à criatividade. É provável que ainda se possam descobrir outras potenciais utilizações desta rede social, a nível educativo, sob o desígnio da inovação.

Sendo a Literatura Portuguesa uma disciplina específica, o seu estudo é muito direccionado para o desenvolvimento da **inteligência linguística**, pela atenção dada à semântica e organização das palavras. Então, deve fazer parte do trabalho do docente, encontrar as atividades que poderão desenvolver outras inteligências, que são igualmente convocadas aquando de aprendizagens estruturantes. **A inteligência sonora** por exemplo, mais preponderante nos alunos auditivos, pode ser aproveitada com a musicalidade das próprias palavras, através de leituras expressivas e dramatizadas, de

declamação de poemas e de memorização de poemas para representações teatrais. O complemento da música e das canções, sejam ouvidas ou produzidas, é sempre um estímulo bem vindo. O *Facebook* serviu este propósito à maravilha, pela componente sonora que permitiu: gravação de leituras expressivas de poemas e audição de poemas ditos por atores, encontrados pelos próprios alunos, em incursões pela rede. No que diz respeito à **inteligência cinestésica**, dominante nos alunos com grande flexibilidade corporal, é nas representações teatrais que se evidenciam os dotes da fisicalidade: movimentos, dança, mímica e outras destrezas motoras que os próprios livremente decidem executar. Nas aulas em que tinham lugar os preparativos, lá estava a docente a apoiar, a estimular, mas também a refrear exaustivos se preciso fosse. Neste caso particular, o *Facebook* oferece-se para repositório das filmagens de acontecimentos em que os alunos intervieram com o seu corpo. As dramatizações são a melhor proposta que a docente costuma oferecer aos seus alunos cinestésicos e eles agradecem. Por fim, mas igualmente importantes, existem os alunos visuais, porque a forma de inteligência que utilizam para resolver os problemas que lhes surgem, é **pictórica**. Valorizam as imagens, as cores e os espaços. O *Facebook* é propositadamente pensado para eles, porque o recurso que mais páginas preenche é a imagem (fotografia, videograma, mapa, *PowerPoint*.) Outras inteligências são conhecidas desde Gardner (1995) e, consequentemente, outros estilos de aprendizagem, mas não serão referidas, por não terem integrado o objetivo desta investigação.

Ainda assim talvez se possa pensar que a referência a estas formas de aprender são descabidas na resposta à pergunta acima, mas se quisermos “dar um enfoque menor aos conhecimentos em si (sua aquisição) e maior ao desenvolvimento de capacidades e aptidões desejáveis” (Sá-Chaves, 1989, p. 39), torna-se necessário saber que existem várias formas de aprender, para se poder diversificar os estímulos cognitivos. Não é tarefa para uma única disciplina, mas para toda a escola. Todavia, enquanto não se estiver a praticar a pedagogia holística, que trabalha a cabeça, o coração e a motricidade corporal, como a *Waldorf*, havendo um professor que a conheça, que a trabalhe no que puder. O retorno vem no imediato, pela satisfação evidenciada pelos alunos. Lembre-se um outro caso, o De La Garanderie (2009) que convidava os alunos a visualizarem mentalmente imagens para ilustrarem palavras. Os exemplos assim recordados constituem inovação pedagógica.

Partindo destes conhecimentos, adquiridos na pesquisa prévia à investigação-ação, que ora se relata, a docente fez a experiência de falar das imagens que poderiam produzir na mente, paradas ou como num filme, quando fazia com os alunos a interpretação dirigida de poemas ininteligíveis, pelo hermetismo que as metáforas e os

símbolos lhes conferiam. Foi assim especialmente com a poética de Antero de Quental, de Camilo Pessanha e mais tarde com a de Eugénio de Andrade, de aparência tão singela a cobrir uma opacidade propositada. De La Garanderie (2009) afirma que o aluno que compreende por imagens, prefere um ensino em que elas não lhe são apresentadas. É por esta razão que o texto vale por si próprio. Desde que tenha valor estético, dá-nos tudo: a beleza das imagens, a harmonia dos sons e uma história vivida ou sonhada.

Tanto as de índole pedagógica referidas nas frases precedentes, como a digital, que foi o *Facebook*, são *inovações de qualidade*, segundo o conceito defendido por Thorndike (1898), porque a docente as integrou facilmente na sua prática letiva, por forma a colmatar carências de que tinha consciência. De início, queria vencer a barreira tecnológica, mas cedo percebeu que devia aproveitar a oportunidade e introduzir uns pequenos nada de pedagogias inovadoras. Dessa simbiose resultou uma dinâmica engraçada e leve.

O mesmo teórico também afirma que a aceitação de uma inovação por parte do grupo a que se destina, determina a orientação a seguir. Pode afirmar-se que as experiências de inovação foram bem sucedidas, porque o público-alvo aderiu e participou. Thorndike crê que o apoio da administração é fundamental para reforçar os aspectos positivos e alterar o que criticamente for considerado negativo. A docente, quando decidiu entrar nesta investigação-ação, comunicou a decisão, não à direção da escola, mas ao delegado de grupo, de quem se encontrava mais próxima, recebendo dessa chefia intermédia o apoio e acompanhamento considerados convenientes.

A docente está consciente que se aventurou em determinadas atividades, porque foi o próprio *Facebook* a “propor”, através das funcionalidades que lhe são intrínsecas. De contrário, nunca se lembraria de tal. É o caso da *Wiki*, da *Poll* e do *Quiz Creator*.

Por outro lado, outras inovações pedagógicas, que não são tão novas quanto isso na sua prática, valorizaram-se com o surgimento do *Facebook*, pois puderam permanecer resguardadas e, posteriormente, ativadas a contento. Este grupo de inovações contém o vídeo “À moda de Cesário” e o vídeo de excertos das pequenas peças de teatro dramatizadas por todos os alunos. Até textos com predomínio de criatividade. São criações e cocriações de autênticos materiais educativos. A maneira “de ensinar as coisas é, muitas vezes, mais importante que o seu próprio conteúdo” (Savater, 1997).

A articulação que a docente concebeu entre as inovações tecnológica e pedagógica está em sintonia com aquilo que o Ministério de Educação preconiza no Programa da disciplina. O mesmo propõe que o professor da disciplina se sirva de

abordagens motivadoras, em ordem ao sucesso dos estudantes. Até se compreende que assim seja, dada a especificidade da disciplina: está recheada de textos arcaicos (no 10.º ano) e em linguagem burilada, de nível culto e ideação complexa (no 11.º ano).

Tal articulação originou *inovação de incremento*, destinada a enriquecer e a diversificar a pedagogia existente, sem a pôr em causa e contribuindo para haver melhoria. (Burdier et al., 2012). Quando a docente se aventurou na experiência que tem vindo a relatar, serviu-se da seguinte ideia de Grund e Gil (2011) como de uma bússola - a pedagogia não deve ser abafada pela tecnologia, mesmo que esta tenha granjeado protagonismo em todos os aspetos da vida atual.

Não é despendendo salientar-se esse cuidado, porque está mais que confirmado que a inovação tecnológica, por si só, não produz inovação pedagógica. Barbot e colegas (1999) afirmam que não há nenhuma relação entre as inovações tecnológicas e a desejável inovação no sistema educativo. Exemplifica com o fenómeno da televisão, que originou mudanças socioculturais na sociedade e não conseguiu abalar o sistema educativo. Faltou a conexão entre os avanços tecnológicos e os processos educativos. Recomendável é mesmo abordar os conteúdos de modo eclético, tentando escolher o melhor de tudo, dentro de padrões de bom gosto, de ética e de pertinência educacional, o que pressupõe integração de estratégias tradicionais com outras mais inovadoras. Há lugar para tudo, desde que se defina o objetivo orientador do processo.

Quais os comandos do Facebook com potencial de comunicação?

O Facebook é um instrumento de comunicação por excelência. Desde a sua criação por Mark Zuckerberg, em 2004, teve como intenção inicial a formação de uma rede de contactos para comunicação interpessoal.

A elevação de uma página de Facebook a plataforma de ensino e aprendizagem beneficia muito das possibilidades comunicacionais. Tanto ocorre comunicação entre a professora e os alunos como estes entre si.

Para enumerar os comandos, primeiro temos de os organizar em dois grupos: o da comunicação verbal e o da comunicação não verbal. Do primeiro grupo fazem parte: a identificação do utilizador, “publicar”, “pergunta”, “comentário”, “feed de notícias”, “eventos”, *chat* e “notificação”. No segundo grupo, podem ser incluídos: “gosto”, “smile”, fotos, sinal verde (*chat* ligado) e *bip* sonoro. Todos estes comandos foram sendo utilizados, ao longo do ano, conforme as circunstâncias requeriam.

Retomando um a um, “publicar” e “pergunta” foi maioritariamente utilizado pela professora, quando vinha propor algum trabalho. “Comentário” ficava para quem respondia, mas inúmeras vezes, foi necessário resolver situações, em que o diálogo foi

mantido à vista de todos, no mural, e esse comando era sempre acionado. Quanto ao “feed de notícias”, funcionava para a comunicação assíncrona e o aviso era dado com “notificação”. Quem ao abrir a página, vê que há “notificação”, clica nesse sinal e vai logo ler a mensagem que alguém deixou e que aguarda resposta. O comando “evento” serve para publicitar um acontecimento importante para o grupo de utilizadores. Aí está escrito o dia, a hora, o local e o assunto respeitante ao evento. Clicando em “vou” está a sinalizar que viu o anúncio. O “chat” normalmente é ligado quando um utilizador pretende falar com outro. Desde que esteja o sinal verde ligado, significa que essa pessoa está em linha. Pode estabelecer-se um diálogo.

No segundo grupo, as fotos são reveladoras de algumas emoções, atitudes, comportamentos, contextos e vivências, entre outros aspetos, que podem ser lidos e interpretados pelo explícito e pelo implícito. Quanto ao “gosto” pode ter muitos significados, desde: vi a publicação e agrada-me; concordo com o que está a ser dito; apoio-te; gostaria de dar a minha opinião, mas sou tímido e prefiro escudar-me atrás de alguém que se manifesta; tenho receio de opinar porque posso ser posto do lado da minoria e não desejo confrontos; tenho preguiça em escrever, então subscrevo o que alguém já disse; sou um seguidor, nunca um líder. Estas e outras são as intenções prováveis que a docente foi intuindo ao longo do ano letivo, perante esse gesto tão lesto, de quase todos os participantes. O “smile” é um símbolo revelador de uma certa emoção que se quer dar a conhecer. O sorridente, mostra alegria, boa disposição, otimismo. O de boca bem aberta, já quer dizer que se está a rir muito, porque achou graça ao que está a dizer ou ao que leu. Quando a curvatura da boca tem as pontas para baixo, há desagrado, tristeza, contrariedade. Além destes mais usuais, surgem os temáticos: com óculos de sol, que significa provavelmente férias. Outros mais podem surgir e a respetiva interpretação é sempre básica e consensual.

Todos estes comandos têm importância, segundo a função para que foram desenhados.

O chat, por exemplo, permite conversas particulares e foi muito usado entre a docente e os alunos, para solicitações, ajudas pontuais, esclarecimentos, interpelações que não era desejável serem feitas em público. É um recurso muito útil. A docente também se serviu do chat para mensagens particulares de parabéns pelos aniversários e em ocasiões menos agradáveis, de condolências, aquando da morte de familiares. Muitas vezes, por sinal (avó, avô e até pai). Os votos de melhoras foram frequentes, dado que havia sempre alguém doente. A dengue esteve em alta e houve algumas hospitalizações breves.

Por vezes, a docente desligava esse comando para poder ler à vontade as publicações realizadas como trabalho e as classificar. Além disso, à noite, havia constantemente alunas no *Facebook* e tinham sempre algo a perguntar. Nem sempre era possível atender.

Em determinada ocasião, surgiu alguém desconhecido a pedir entrada para o grupo e a docente, na sua inaptidão, autorizou. Quando se apercebeu do erro, viu quem estava *online* para pedir ajuda. A aluna PF foi convocada de emergência, através do *chat*, para resolver o problema. Afinal, a ela não lhe era possível fazer isso, porque teria de ser a administradora. Então, com paciência, a PF foi explicando, passo a passo, o que a docente devia fazer e a intrusa foi eliminada. Comprova-se desta forma que a comunicação está facilitada, de forma síncrona e assíncrona, pública e privada. Não esquecer a ubiquidade, porque onde quer que esteja o interlocutor, a comunicação é sempre garantida, bastando que possua um instrumento de contacto (computador, telemóvel, *iPad*). A liberdade e a autonomia é total, sem restrição de local nem de hora, quando se torna necessário estabelecer comunicação.

Por que razão contribui o *Facebook* para a autoformação da docente?

O *Facebook* foi o mote para a docente alterar a placidez rotineira da sua prática letiva e a autoformação, a glosa, na qual se incluem aprendizagens e conquistas. Antes de dar início à sua autoformação, a relação da docente com as tecnologias aparentava uns traços de tecnofobia. Foi-se mentalizando gradualmente que a situação não poderia continuar e tomou a iniciativa de adquirir novos conhecimentos, porque ainda deverá continuar por alguns anos no ensino. Sobre esta questão, Guskey (1986) advoga que o professor altera as suas crenças e atitudes, quando se consciencializa que isso beneficia a aprendizagem dos alunos.

Ao longo do projeto de investigação-ação desenvolvido durante o ano letivo de 2012/2013, aconteceu crescimento pessoal e profissional, porque houve aprendizagem significativa. A docente sentiu-se capacitada para ultrapassar dificuldades, porque teve os recursos adequados e a adesão dos participantes no projeto. Além do mais, o seu estado de espírito otimista projetou-a para as tecnologias, não obstante o desconhecimento das mesmas e a irrelevância a que as votara sempre. Decidiu mudar e fez o que precisava ser feito.

García (1999) considera que quem pretende realizar uma aprendizagem autónoma, toma a iniciativa de planificar as suas próprias aprendizagens, com ou sem ajudas de outrem. E que essas tais iniciativas agradam às pessoas que possuem a capacidade de autogestão e de aprender com a experiência. Digamos que é uma forma

autopoietica de se recompor, com meios ao seu alcance, descobertos no meio onde se encontram inseridos, num misto de dependência e autonomia. O conceito de *autopoiese* foi cunhado pela biologia, para designar organismos vivos que se renovam. A docente revê-se, no entanto, nesse processo natural.

A presente investigação-ação seguiu sustentada e gradual e as fulgurações que iam acontecendo por cada experiência realizada, motivavam a docente para as experiências seguintes. Quando os intervenientes experienciam a satisfação da superação das dificuldades, ficam com a auto estima reforçada. “Todo o conhecimento é autoconhecimento” (Santos, 2002, p. 28).

Deu-se a desejada mudança, não só na utilização de tecnologias, como na interseção de saberes instalados, mas adormecidos, com novas destrezas, entretanto adquiridas. A docente tem consciência que mudou para melhor e se os outros que a conhecem e com ela privam, o afirmam, está confirmado. Sente-se fortalecida e capaz de empreender, pois sabe que há imensas experiências por fazer no ensino. Quem permanece na escola desde tempos longínquos, com a bagagem compósita que a vida profissional percorrida proporcionou, não pode temer a inovação. É só mais uma. Outras virão que relegarão as anteriores para o esquecimento. O importante é que elas sirvam para o progresso, a diversificação, mas sobretudo para o entendimento dos novos tempos. E a autoformação nunca estará terminada. Tem de ser dinâmica, se pretende compaginar vida dentro da vida. O docente tem que estar permanentemente em aprendizagem: a nível tecnológico, a nível científico, a nível pedagógico, não descurando o desenvolvimento pessoal.

A aprendizagem de um docente por autoformação está pouco divulgada, porque o paradigma é o da heteroformação. Essa forma de intervenção sobre si próprio, com enorme potencial criador, permite que o indivíduo controle os seus próprios objetivos, processos e resultados de formação. Ao controlar a própria formação, é simultaneamente objeto e sujeito da mesma. Neste desdobramento de perspetivas, ganha autonomia e transcende-se.

A docente que levou a cabo este projeto de investigação-ação foi a autora do mesmo, porque definiu o âmbito e concebeu a estrutura. Assumiu a função de sujeito da investigação, mas na maioria das circunstâncias, tornou-se o objeto das suas observações. Fez uso da sua liberdade de pensamento, de estudo, de conceção de um projeto e da sua implementação. Afirmou ter poder de se emancipar de uma realidade fechada e confinada às rotinas, sem horizontes. Decidiu estudar mais, quando a idade seria mais indiciadora de desistência. Meteu ombros a uma tarefa desconhecida, que se revelou ser potenciadora de uma evolução progressiva.

Comprovou com a prática o que aprendera em teoria. Porque refletiu, tornou-se prática-reflexiva, o que equivale a dizer que também deu um pequeno contributo para a conceptualização de algumas experiências práticas. Dumazedier (2002) entende que indivíduos que procedem de modo semelhante, estão a ganhar o poder do seu desenvolvimento ao longo da vida.

Na ausência de um saber formal sobre o recurso que escolhera para o projeto, elegeu os alunos como parceiros e formadores informais. As explicações que recebeu deles foram pontuais e breves, porque não poderia tirar tempo às aulas para isso. Porém suficientes. Sendo o *Facebook* tão fácil e intuitivo, basta uma pequena explicação acerca de um comando, por exemplo, para que por extrapolação, se perceba o funcionamento dos demais. O *design* do produto favorece. A docente agora sabe-o, mas de início, não tinha essa percepção. Os jovens, nativos digitais que são, vivem naturalmente imersos na tecnologia. Os equipamentos complementam-nos. Portanto, não foi estranho o facto de a docente os ter eleito seus formadores informais. Sempre *en passant*. Essa atitude de humildade jogava a seu favor, seguramente. Mas não se sentia confortável em pedir ajuda constante, porque as funções que cada um desempenhava não deveriam ser invertidas. Os alunos estavam ali para aprender e a docente para ensinar. A docente chegou, viu e venceu, porque a escolha do recurso com que haveria de começar, foi de mestre. E tudo por puro acaso, porque não se aconselhou com ninguém.

Com esta experiência no âmbito das tecnologias, a docente sentiu-se motivada para uma formação em *Moodle*, durante as férias da Páscoa. Estranhou a pouca fluidez do recurso e comentou-o com o formador, mas sem nunca referir as suas experiências com o *Facebook*. O formador confessou que o *Moodle* já se encontra muito mais evoluído do que a versão que estava a ser apresentada, mas que continuava a formar com aquela versão porque não tivera tempo de preparar a mais recente. Ironicamente, uma pessoa que até há uns meses desconhecia estes domínios, por comparação com o *Facebook* em que tudo flui, já se sentia capaz de emitir opinião e reclamava da plataforma em que decorria a formação! Aventurou-se pelo *Facebook*, elegendo-o plataforma de ensino e aprendizagem, sem saber nada do *Moodle*, que é talvez o utilitário mais conhecido. Hilariante!

O *Facebook* talvez permita tudo o que o *Moodle* permite, mas acresce-lhe a vantagem de ser um sítio virtual onde os jovens se encontram quase em permanência. Já lá estão quando recebem as notificações para realizar determinadas tarefas. Com o *Moodle* é diferente, é plataforma de ensino e nada mais. As pessoas só vão lá para trabalhar.

O recurso escolhido pela docente é económico e exponencial, já que o *software* pode ser ampliado com variados recursos multimédia que lhe podem ser agregados. Desde que tenha uma aprendizagem consolidada, o utilizador das novas tecnologias pode permitir-se ir integrando novas aprendizagens com a aquisição de outros dispositivos multimédia. Não precisa é de os utilizar todos na mesma ocasião. Como toda a formação é autoformação, os docentes articulam os novos saberes com os adquiridos anteriormente, através das suas práticas (Pimenta, 1997). É admirável que uma ideia simples e barata, tenha facilitado tanto a autoformação da docente nas tecnologias digitais.

Gravar som e imagem está instituído há décadas. E mesmo no ensino. Não há aqui novidade nenhuma. Para a docente que se auto propôs ir em frente com esta investigação-ação, pelo contrário, é algo novo (de facto, teve uma experiência de realizar filmes com alunos, aquando de um projeto, nos anos noventa, mas a tecnologia era outra e já está esquecida).

Nos últimos anos, pensou realizar esse tipo de experiências, mas por uma razão ou por outra, nunca chegou a fazer. A ideia de utilizar o *Facebook* veio numa boa hora, por permitir guardar tudo o que se faz a nível de filmagens, no mesmo local, além de ser visitável a qualquer momento e por qualquer um dos participantes. Não existem restrições, como as que ocorrem quando um professor envia documentos para os alunos, por e-mail. O *e-mail* possui características diferentes e necessita de vários procedimentos para que se visualize o que se encontra nos anexos. Numa rede social, quase tudo fica visível no *layout*, no ato de abertura.

A investigação que a docente fez, trouxe-lhe conhecimento sobre tecnologia, pedagogia, psicologia e sobre o seu próprio potencial. Aprendeu algum léxico específico das tecnologias, através das leituras que fez e em contacto com os jovens. O desafio auto proposto levou-a além do que inicialmente pensara conseguir. O conhecimento prático é não linear, fora dos modelos canónicos de resolução de problemas, holístico, integrado e contextualizado (Elbaz, 1990, citado em Caetano, 2004).

A propósito, Fullan (1990, citado em García, 1999, p. 86) afirma que no decurso de um projeto de inovação ocorre “aprendizagem”, na medida em que “quando se relacionam com inovações concretas, o desenvolvimento profissional e a implementação daquelas são concomitantes.”

Os conhecimentos adquiridos mostraram-lhe que há uma série de outras coisas que a docente pode aprender, porque são fáceis e relativamente acessíveis. É o caso do *Mobile-Learning*, que lhe despertou muita curiosidade. Logo que a possibilidade se apresente, a docente pretende adquirir um *Smartphone*.

A concluir, a autoformação equivale a um renascimento na vida da docente. Sem deixar de ser quem era, houve um salto no seu desenvolvimento. O contributo relevante do *Facebook* fará dele, doravante, um precioso auxiliar das tarefas profissionais e um interface de fluxos informativos e/ou criativos.

2.1.4. 4.^a Fase – avaliação

2.1.4.1. Apresentação e análise dos dados

Os alunos observados dali, da quinta fila do Anfiteatro J, a representarem as peças de teatro que idealizaram, emocionam a professora, porque esta conhece bem o entusiasmo com que se prepararam e as capacidades que cada um evidenciará. Além disso, encontram-se a assistir ao evento o diretor, o delegado do grupo 300 e dois docentes de literatura portuguesa com as respetivas turmas. Estamos no dia 5 de dezembro de 2012. Hoje a docente sabe que aquele bloco letivo foi especial. Os alunos transcenderam-se. Provavelmente experimentaram o estado de fluxo, de que fala Csikszentmihalyi (2003) pelo envolvimento intenso e o equilíbrio encontrado entre o desafio que enfrentavam e as capacidades que possuem. “De situações destas emerge um sentimento de regozijo, um profundo sentimento de alegria ou felicidade pura e simples, o que parece converter-se para o sujeito, num referencial de autoconceito e autorrealização pessoal, na perspetiva do ideal de felicidade ou bem-estar pleno” (Veiga Branco, 2005, p. 196).

A atividade assim desenvolvida vai ser comentada por alguns participantes e por alguém que se encontrava entre o público – o delegado.

Seguir-se-ão informações sobre as características do *Facebook* e algumas experiências desta turma nas páginas dessa rede social, no que toca a exposição de pesquisas e de criações suas. Foram recolhidos dados que suscitaram interpretação e de que se dará conta.

O estudo do romance satírico *A Queda dum Anjo* permitiu trabalhos de grupo, que passaram por diversas etapas. Após a escolha dos trechos narrativos que mais agradaram a cada grupo de trabalho, seguiu-se a fase de transformação dos mesmos, ou seja, a sua reescrita no modo dramático, em total liberdade criativa. As regras cénicas foram respeitadas: cenas, didascálias, falas, apartes, entre outras. Corrigidos, memorizados e ensaiados, os trabalhos revelavam qualidade. Então, por forma a elevar o grau de dificuldade desse pequeno projeto, um público entendido foi convidado: colegas, professores, o delegado de disciplina e o diretor.

Com toda a simplicidade e escassíssimos recursos, os alunos puderam mostrar o resultado de um esforço multidimensional, que agradou a todos os presentes. À saída, o diretor agradeceu e teceu elogios a todos. O delegado, optou por escrever um depoimento sobre o acontecimento (Apêndices II e III), onde destacava a adesão dos alunos “muito empenhados”, revelando que “a experiência fora válida”. Realçou igualmente as competências profissionais da docente, propiciadoras de uma atitude proativa, por “ter conseguido motivar” os alunos para “novas dinâmicas participativas, facilitadoras do ensino-aprendizagem.”

Sobre o mesmo acontecimento, absolutamente central neste ano letivo, o *Facebook* reflete as opiniões dos participantes, no próprio dia (Apêndices IV e V). Usam as seguintes palavras para caracterizar o acontecimento: “produtivo”, “cômico”, “divertido”, “experiência magnífica”. Valorizam este tipo de abordagem, porque equivale a “aprender de forma divertida” e “consolida o estudo da obra”. É importante para “não esquecer a obra” ou quem não a conhece, deve “ficar curioso para ler”.

Confessam que se sentiram “nervosos”, embora “o som das gargalhadas” do público, os tenha encorajado a prosseguir. Quanto à postura performativa, afirmam que têm “talento” enquanto “artistas”, que representaram com “alma e coração”. Souberam destacar o desempenho de um colega “o Hélder, que representou bem”. Este é um aluno que revela muitas lacunas de base na sua formação escolar e que pela primeira vez se prepara empenhada e inesperadamente numa tarefa. Foi para todos uma boa surpresa. Afirmam que “adoraram” “ver e representar” e gostariam de “repetir” a experiência.

Apreciaram que a docente manifestasse “uma expressão de felicidade e orgulho”, “sempre sorridente”, “encorajando-nos”. “A professora divertiu-se” (Apêndices IV e V) é uma frase elucidativa de que “o prazer aparece sempre algures, assim como um forte sentido de satisfação por se estar no caminho certo” (Robinson, 2011, p. 78).

Acompanham a docente desde o 10.º ano, já estão, por isso, habituados a tais experiências, pelo que afirmam adorar “as pequenas peças de teatro”, propiciadoras de um “bom ambiente de aprendizagem e que cativa os alunos” (Apêndices VI e VII).

A docente tentou aliar a inovação pedagógica à inovação tecnológica, o que a levou a entrar no *Facebook* como plataforma de ensino, de modo a ser possível arquivar o que vai sendo produzido e que é pertença de todos. Apresentou o “grupo” criado ao delegado, porque é necessário dar conhecimento à hierarquia sobre experiências inovadoras. Por isso, o delegado manifestou a sua opinião nos seguintes termos (Apêndice II): “experiências na página do *Facebook* (...) acho que foi uma ótima ideia”, com o aproveitamento “das redes sociais e das novas tecnologias”.

A opinião dos alunos também é totalmente favorável. Quando interrogados se a metodologia de ensino da docente é tradicional ou inovadora, (Apêndices VI e VII) respondem que “utiliza ambas, porque o método tradicional e o inovador se misturam”. Para eles, o método tradicional pauta-se por “registos no caderno, estudo por apontamentos (...) e pelo manual e uso de “acetatos “. Na metodologia inovadora, incluem “*Facebook* e peças de teatro”, “aulas interativas e dinâmicas”, “histórias sobre os escritores e que não vêm no manual”, “trabalhos de grupo, apresentações orais, leitura expressiva”. Obviamente, os programas emanados do Ministério já contemplam todas estas estratégias, e desde há muitos anos, mas estes alunos, em particular, só tiveram contacto com tais dinâmicas nesta disciplina e com esta docente.

Realçam que “não há perdas de tempo”, que gostam “da maneira como ensina”, porque “utiliza vários métodos de aprendizagem”, “incentiva os alunos a estudar”, “tem bom humor e bom feitio” e que “está a causar grande impacto na nossa vida”.

O *Facebook* (Apêndice VIII) documenta com pequenos fragmentos filmados pela professora, a realização das dramatizações.

Sendo nativos digitais, a rede social *Facebook* foi utilizada por quase todos, excetuando uma aluna que acedia sempre indiretamente através de uma colega, porque nunca abriu conta. Muitos frequentam assiduamente o Facebook, mas outros só esporadicamente. Acedem de casa 100% dos alunos, através de computador ou de telemóvel, mas 25% também acedem de qualquer local onde se encontrem (Figura 4). Significa que este último segmento está sempre conectado, esteja onde estiver (Apêndices VI e VII). É uma confirmação de que esta rede social agrada sobremaneira aos jovens e tê-la tornado útil ao ensino, foi pertinente. Por outro lado, as respostas demonstram que o telemóvel é um equipamento compatível com o *Facebook*, permitindo o acesso livre e ubíquo. Com estes modernos equipamentos, as distâncias deixaram de constituir óbice à comunicação.

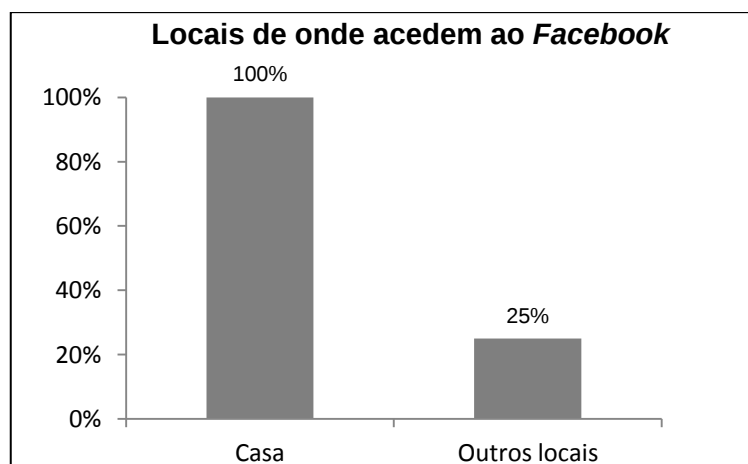


Figura 4. Locais de onde acedem ao Facebook

Do grupo em apreço, 75 % concordam assumidamente com esta experiência aliada ao ensino, 15% são mais moderados na aceitação e os restantes 10% concordam pouco (Apêndices VI, VII e Figura 5).

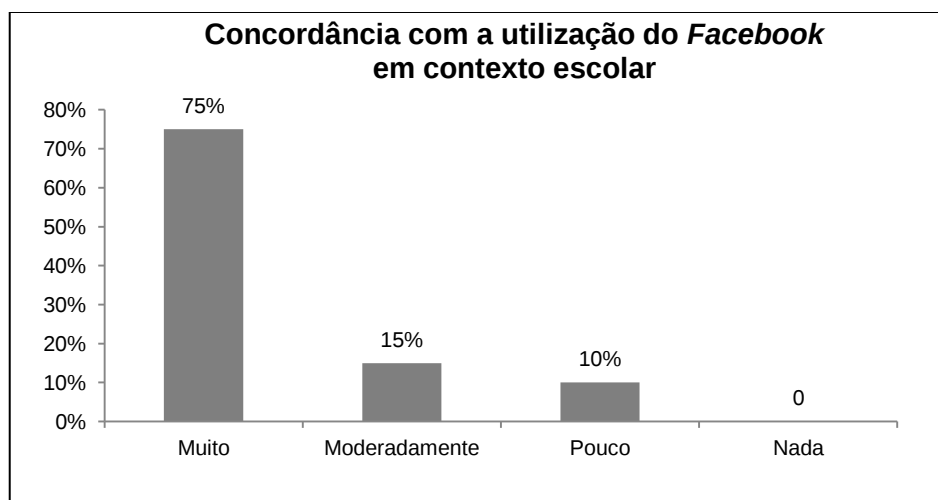


Figura 5. Concordância com a utilização do Facebook em contexto escolar

A proporção entre a franca aceitação, a moderada e a fraca talvez possa estar relacionada com a frequência de utilização do recurso. A docente não pode assentar a sua ideia em provas, dado que o Questionário (Apêndice VI) foi anónimo e não se pode relacionar o respondente Y com o utilizador Y.

Segundo as respostas ao Questionário (Apêndices VI e VII), só 40% é que declaram que a introdução do Facebook na disciplina de Literatura deu origem a um maior empenho na disciplina. Assim sendo, os outros 60%, já estão intrinsecamente empenhados ou ainda não descobriram como desbloquear o empenho. Fica a dúvida (Figura 6).

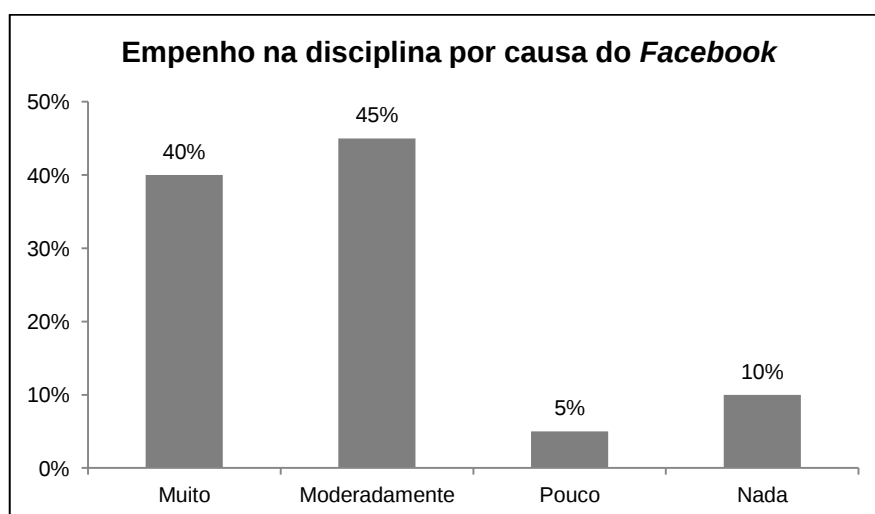


Figura 6. Empenho na disciplina por causa do Facebook

Quanto a terem sentido melhoria na leitura e na escrita, 50% manifestam-se comedidos nessa associação. Há mesmo 5% a afirmar que nada se alterou ao nível de tais competências (Apêndices VI, VII e Figura 7). Estes números são a evidência daquilo que a docente já havia intuído de forma mais empírica, e que é a necessidade de se introduzir na metodologia da disciplina, uma forma nova de trabalhar as pesquisas: aliar o interesse do conhecimento coligido ao desenvolvimento das competências da leitura e da escrita.

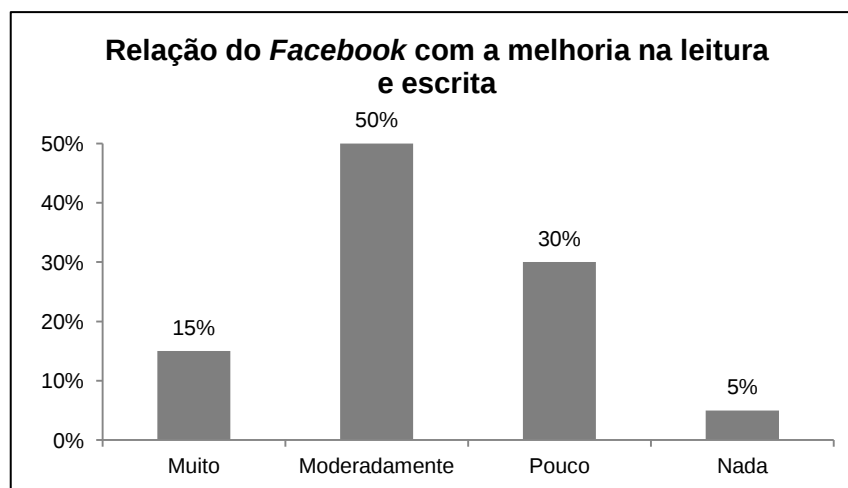


Figura 7. Relação do Facebook com a melhoria na leitura e escrita

A nível de partilha de informação e de conhecimentos, 55% considera que foi média, mas para 30% foi intensa (Apêndices VI, VII e Figura 8). Os números provavelmente traduzam a maior ou menor intensidade com que cada aluno se predispôs ao tipo de trabalho referido. Mesmo assim, uma grande percentagem concorda que há partilha de informação e de conhecimento, ao caraterizar o recurso digital que estamos a ter em conta.

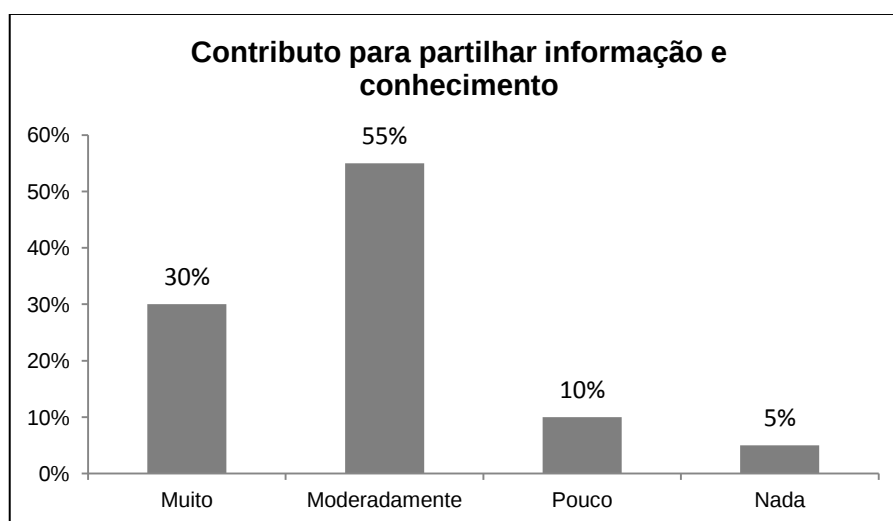


Figura 8. Contributo para partilhar informação e conhecimento

A nível de TIC, 40% dos inquiridos referem um desenvolvimento moderado das competências, seguido de 35%, para quem foi fraco. Do grupo, há 10% que consideram nada ter beneficiado (Apêndices VI, VII e Figura 9). Estes resultados fracos não devem causar estranheza, porque o *Facebook* é uma tecnologia de fácil abordagem e os jovens dominam-na destramente.

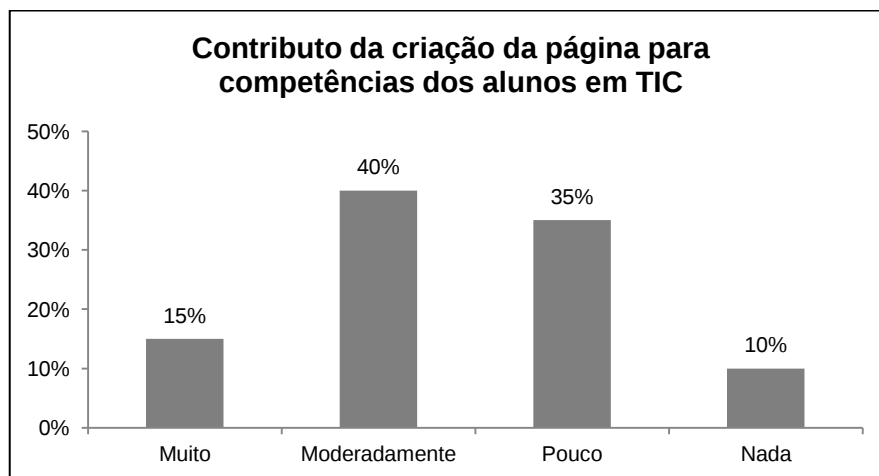


Figura 9. Contributo da criação da página para competências dos alunos em TIC

O recurso serviu para a comunicação entre alunos e a professora e 100% têm a percepção de que a secção mais utilizada foi o “mural”. Para 95%, foi o “chat”. Segundo 75%, tratou-se do “feed de notícias” e 70% lembrou-se de “eventos” (Apêndices VI, VII e Figura 10). O *Facebook* foi legitimado por todos e as secções aludidas são efetivamente propiciadoras de comunicação.



Figura 10. Sessões do Facebook e a utilização na comunicação com a professora

Quanto ao benefício que, segundo eles, a professora retirou do recurso no desenvolvimento das suas competências em *TIC*, 85% pensam que foi intenso e 15% pensam que foi moderado (Apêndices VI, VII e Figura 11). Pode-se constatar nestes números que quase todos inferiram o benefício para a docente. Os moderados são eventualmente os menos participativos na página, não tendo seguido a par e passo, os avanços que a docente foi patenteando.

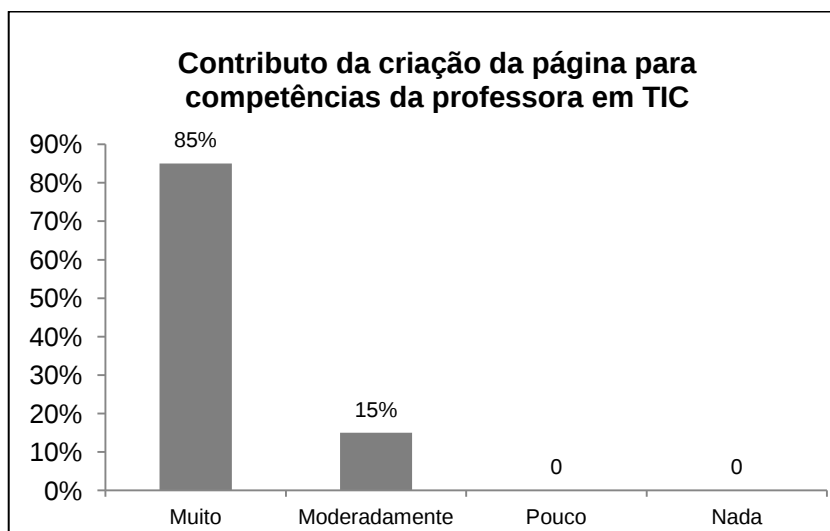


Figura 11. Contributo da criação da página para competências da professora em TIC

Os inquiridos afirmam que ficaram muitíssimos registos importantes na página. Por ordem decrescente de tipologias, lembraram a *Wiki* 100% dos alunos; as fotografias 90%; os vídeos 80%; as pesquisas 70%; as peças de teatro e os trabalhos de grupo, 50% *ex-aequo*; as gravações de som 40%; o *Quiz* 30%; os textos criativos e a reportagem fotográfica, 10% (Apêndices VI, VII e Figura 12). A lista assim alinhada cobre as experiências realizadas.

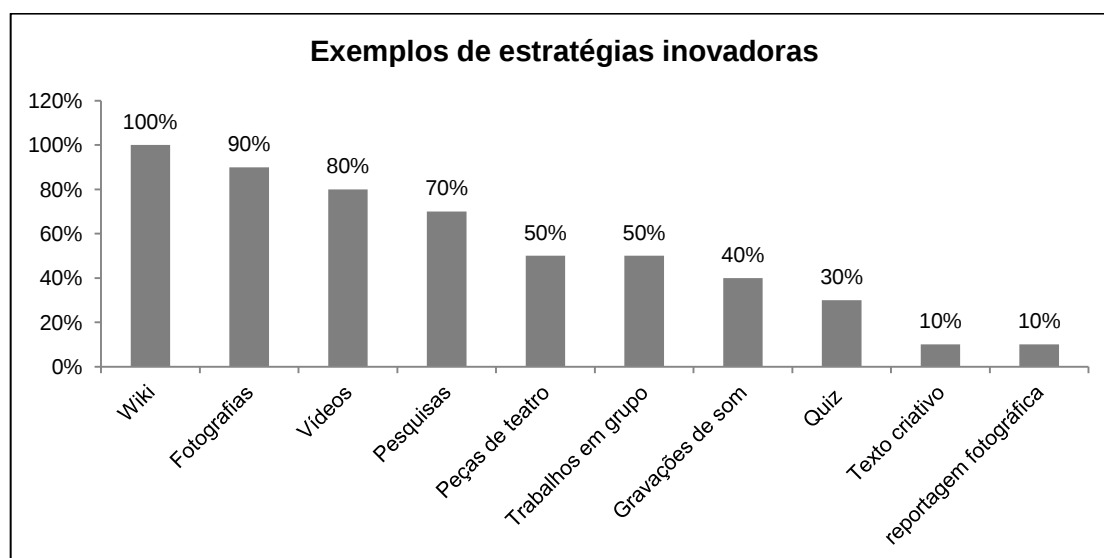


Figura 12. Exemplos de estratégias inovadoras

No que concerne às sugestões solicitadas pela docente, para poder aprimorar o uso do *Facebook* em contexto educativo, alvitram a criação de um jogo educativo, mais liberdade na gestão da informação, uma maior aposta no audiovisual, tarefas frequentes dirigidas a um ou dois alunos (Apêndices VI e VII). As sugestões apresentadas têm de ser equacionadas caso a caso. Os jogos educativos requerem muitas e variadas competências que a docente não possui, mas não considera esse assunto prioritário. Quanto a ser outorgada aos alunos maior liberdade na gestão da informação, é caso para se afirmar que não custa pedir, mas a docente não vai contemporizar, porque declarou desde início aos alunos que podiam publicar tudo quanto quisessem, desde que em correlação com os assuntos em estudo.

Quanto a uma maior aposta no audiovisual, os alunos têm razão porque se atentarmos bem na natureza do recurso, poderia ter sido potenciado.

Instados a tecer comentários sobre o recurso, declararam que “a professora teve uma excelente ideia em usar o *Facebook* como forma de [os] ajudar a melhorar a aprendizagem.” Asseveram que se trata de uma “ideia original, inovadora. Esta foi a primeira disciplina a utilizar o *Facebook* como meio de ajuda aos alunos.”

Reconhecem que foi “uma grande ajuda na compreensão e aprofundamento da matéria dada”, sendo “uma ideia genial” que “dá oportunidade aos alunos de participarem mais, (até nas próprias aulas)” e que “serviu para motivá-los mais”. “A *Wiki* tornou-se uma ferramenta útil na (...) aprendizagem”, segundo sustentam os utilizadores, por reconhecerem que num texto escrito em colaboração, cada colaborador põe um pequeno contributo, obtendo, todavia, toda a informação coligida.

Reconhecem que a decisão de arquivar “as obras que damos foi também preciosa para aqueles que não tiveram possibilidades de as adquirir.”

Estão persuadidos que “o *Facebook* é o melhor lugar na Internet para guardar estes recursos digitais.”, por se tratar de “um novo ambiente, mais dinâmico e interessante”. “Permitiu a interação entre os alunos e a professora fora das aulas” e “complementa as aulas”. (Apêndices VI e VII). Eis a confirmação de que a inovação está integrada como um novo hábito.

O *Facebook* permite-lhes concluir em casa “o que não pôde ser acabado na sala de aula”, com a possibilidade de a ele “recorrer na altura do exame e são apontamentos que ali ficam para todos” (Apêndices VI e VII).

Está portanto aprovada a inovação, veiculada na frase que se segue: “a ideia da professora foi brilhante, pelo simples motivo de que grande parte do nosso tempo é passado na net, mais especificamente no Face” (Apêndices VI e VII).

Como *feedback* sobre tentativas inovadoras, os alunos referiram a *Wiki*, a *Poll* e o *Quiz* (Apêndices VI e VII).

Primeiramente, fazemos referência à *Wiki* criada no *Facebook* (Apêndices IX e X), com o objetivo de compilar num único documento diversas interpretações pertinentes do poema “Imagens que passais pela retina”, do simbolista Camilo Pessanha. As interpretações diversificadas foram facultadas pela ambiguidade dos recursos linguísticos. Os alunos identificaram as metáforas: “as imagens são a metáfora da amada”, a água “é um espelho de sentimentos”; interpretaram a simbologia da água: “significa morte ou nascimento”, “o lago escuro parece significar a velhice”, “águas correntes são a passagem do tempo” e “a mudança”; mencionaram imagens e movimento, porque é um texto muito baseado na poética do olhar: “lago escuro”, “escuridão e solidão”, “o percurso transitório das imagens”, “imagens fugidias”; e a vida afetiva do sujeito poético: assinalam a “relação que acabou”, “o sujeito poético a sofrer por amor”, mas que “sente medo” porque “as memórias que apaziguam a dor, começam a escassear e a perder-se”.

Em segundo lugar, daremos atenção ao *Quiz*, que é uma ferramenta útil do *Facebook*, por exemplo, para o professor saber em que nível estão as leituras da turma. É possível elaborar uma lista de perguntas de verificação dessas leituras. No caso de *A Relíquia*, de Eça de Queirós, verificou-se, pergunta a pergunta, o número de alunos que respondia acertadamente (Apêndices XI e XII). A percentagem total de respostas corretas é 62,5%, reveladora de um nível de leituras satisfatório. O professor atento a estes dados patentes na página, tem a possibilidade de reorientar a condução das aulas, por forma a ir pedindo a quem leu, o reconto de episódios determinantes para a compreensão global do romance. A ideia geral do enredo ficará minimamente na memória dos incautos que não leram.

Em terceiro lugar, falaremos da ferramenta *Poll* do *Facebook*. Tem interesse para fazer sondagens. Assim, foram lançadas duas durante o projeto, que se revelaram úteis na tomada de decisões democráticas, porque era indiferente para o andamento do trabalho a resposta prevalecte. A primeira *Poll* (Apêndice XIII) teve por objetivo saber se os alunos queriam ter público dentro da sala, por ocasião da apresentação dos seus trabalhos de revisões dos conteúdos programáticos do 10.º ano. Eles tinham optado por fazer, uma vez mais, peças de teatro. A expressiva percentagem de 80% indicou que não desejava ter público dentro da sala, porque se tratava de uma turma que havia prometido apresentar também um trabalho artístico no âmbito literário e nunca o cumprira. Essa escolha foi respeitada.

A segunda *Poll* (Apêndice XIII) serviu para escolher a primeira obra a estudar durante o último período. Ficou esclarecido que preferiam começar pelo romance neorrealista *Uma Abelha na Chuva*, pois 83% dos alunos votaram a favor. Só depois, é que seria estudada a peça de teatro *O Render dos Heróis*, porque só obteve 17% dos votos. Como a aquisição da obra de Carlos de Oliveira era acessível, alguns alunos decidiram comprá-la. Além do mais, a docente também arquivou a obra em *pdf*. A obra de José Cardoso Pires, esgotada nas livrarias e no editor, seria provavelmente fotocopiada pelos próprios alunos e precisavam de tempo até disporem de dinheiro para tal. Veio a verificar-se que somente uma aluna o fotocopiou integralmente. Os restantes não o puderam fazer, pelo que a docente decidiu-se a fotocopiar algumas cenas por sua conta, para que todos pudessem acompanhar a análise orientada.

No respeitante às pesquisas, foram realizadas inúmeras e guardadas no *Facebook*. Biografias, simbologias, conceitos, declamações de poemas, entre outras. Restringimos ao 2.º período o número daquelas que serão aqui evocadas. As biografias contemplaram os autores estudados no segundo período: os poetas Quental, Nobre, Pessanha, Cesário e o romancista Eça de Queirós.

A compreensão de um signo linguístico, através dos sentidos simbólicos, abre ao leitor diversas hipóteses de leitura interpretativa da poesia, pelo que a simbologia do signo “água” também se revestiu de interesse a nível de pesquisa. O mesmo aconteceu com a busca sobre os conceitos evocados pelos poemas em estudo. Era necessário conhecer esses conceitos por forma a captar abrangentemente o pensamento ou o sentir do sujeito poético. E ali foram apresentados sob forma de declamação ou canção alguns poemas dos citados líricos, encontrados no *You Tube*.

Por fim, foi possível conhecer quais os alunos que colaboraram mais intensamente nestas atividades de pesquisa: a LS, uma das melhores alunas, que é voluntária frequente e o HG, um dos mais fracos, pela necessidade de fazer o que lhe fosse possível para melhorar a nota. A maioria dos alunos fez uma única pesquisa (35%); seguem-se os que nada pesquisaram (30%); depois os que pesquisaram duas vezes (25%); e por fim, com três pesquisas só 10% dos alunos. Se cerca de um terço dos alunos não pesquisou nada (30%), é caso para repensar a modalidade em que esta atividade tem sido proposta. (Apêndices XIV, XV e Figura 13).

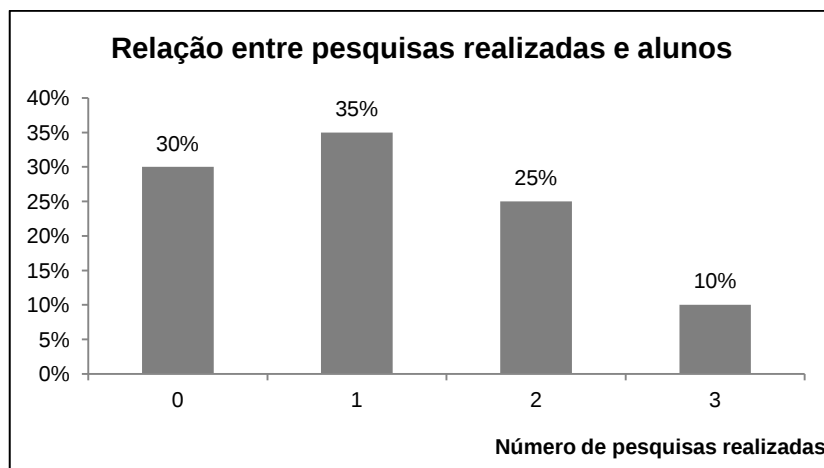


Figura 13. Relação entre pesquisas realizadas e alunos

“Realizámos um filme em grupo para publicar no *Facebook*” (Apêndices VII, XVI e XVII). Depois do estudo da poética de Cesário Verde, os alunos são convidados a realizar um trabalho livre para aplicação dos conhecimentos adquiridos, que fique exposto no *Facebook*. São instados a deambular pela cidade, tal como fazia o “poeta do olhar”, à procura de inspiração. Vários grupos fizeram reportagens fotográficas, mas pelo facto de só um grupo ter realizado um vídeo, será sobre esse que incidirá o comentário. São as deambulações de uma repórter que percorreu a cidade do Funchal, de leste a oeste. O produto final passou primeiro por diversas fases, nomeadamente a elaboração do guião, em que todos os elementos (IM; HG, MF, CJ, LA) participaram com ideias. Depois, cada um assumiu uma função necessária ao trabalho. A aluna IM fez de repórter em deambulações pela cidade, o aluno HG de mendigo num canto da rua, a MF de vendedora de fruta e hortaliça no mercado, a CJ e a LA foram as narradoras em voz *off*.

A professora, à semelhança do que fez com todos os outros trabalhos apresentados, deixou um comentário em que realçou “o trabalho criativo” e a “boa pronúncia” das locutoras. Chamou à atenção para o som estar baixo, porque dificultava a audição.

A terminar a apresentação de dados, vamos deter-nos sobre Inovação Pedagógica e Tecnológica: a associação de momentos da obra a imagens, sejam quadros de autor ou fotografias, pesquisadas na *Google* Imagens, está presente nos trabalhos de grupo (Apêndices XVIII e XIX) realizados após o estudo do romance neorrealista, no terceiro período escolar. Os alunos deveriam revelar criatividade na abordagem que idealizassem. Esse item foi atingido a 100%. Fazer analogias entre passagens da obra e as características dos quadros em análise, também foi atingida a 100%. Outro item cabalmente atingido, foi a correção ortográfica, porque os alunos que digitaram as respostas são exatamente os que escrevem com mais correção, dentro das

suas equipas de trabalho. A correção sintática e a inserção de expressões textuais ilustrativas ficaram ambas pelos 57%. Os três melhores trabalhos de relação entre quadros e a obra atingiram *ex-aequo* 71% da classificação, obtendo um nível bom. Seguiram-se dois trabalhos satisfatórios com 57% da classificação e dois ficaram pela negativa, com 42% da classificação.

Conclui-se que as maiores dificuldades dos alunos se situam a nível da sintaxe e do acabamento dos trabalhos, pois descuram pormenores, tais como a validação das afirmações com as expressões textuais. Uma das inimigas da perfeição é a pressa. Outra é a displicência. Em contrapartida, são fortes na criatividade, na ortografia (alguns, mas não todos) e, como conhecem os meandros da obra, identificam bem os episódios em analogia com as imagens.

Quadro 2. *Síntese – sistematização dos dados analisados*

1. Houve aprovação do superior hierárquico e valorização do trabalho inovador que a docente tem desenvolvido;
2. Os alunos empenham-se em inovações porque compreendem que a docente o faz para eles;
3. Os alunos empenham-se em desafios adequados às suas capacidades;
4. Os alunos apreciam um método eclético que concilie o tradicional com o moderno, sem radicalizações exageradas;
5. Apreciam que o docente se implique dando um cunho pessoal às aulas, sem cair na standardização;
6. Aceitaram bem a entrada do *Facebook* em meio escolar, com a associação do telemóvel;
7. Esta disciplina foi pioneira em integrar o *Facebook* no ensino (no universo dos alunos em questão);
8. O *Facebook* ajudou a docente a desenvolver os seus conhecimentos digitais;
9. Concordam que há partilha de informação, de conhecimento;
10. Há unanimidade sobre a importância do recurso na comunicação entre professora e alunos;
11. Prezam as características do *Facebook*, potenciadoras de trabalho escolar;
12. Fixaram-se na página múltiplos registos de interesse;
13. Reconhecem que podem criar produtos propositadamente para exibir na página.
14. Os alunos souberam identificar uma lacuna na utilização da página: a pouca exploração audiovisual.

2.1.4.2. Autoavaliação

Com a reflexão autobiográfica, levada a efeito na Parte I deste trabalho, a docente percebeu as carências reais do seu quotidiano profissional, mas também a existência de forças e de qualidades inerentes à sua maneira de ser, que lhe davam a garantia de que, não obstante fosse entrar num processo difícil, o mesmo acabaria por

ser bem sucedido. Damásio (2010, p. 359) ensina-nos que “o bem-estar imaginado, sonhado e antecipado tornou-se um motivador ativo das ações humanas”.

As carências percebidas pertenciam ao mundo digital, aparentemente caótico, e decorrentes de um crasso desconhecimento. Autênticos desequilíbrios. Para os sanar, a docente passou por um processo atento de pesquisa, reflexão e reação. A pesquisa conduziu-a a um amplo conhecimento sobre matéria digital, em concreto sobre a rede social que elegeu como recurso de prática letiva e em que precisava de se sentir competente. E o mesmo sucedeu com a sua curiosidade relativa à inovação e ao processo por que estava a seguir toda a ação autoformativa. A reflexão propiciou-lhe visualizar os trâmites, etapa a etapa, que deveria seguir. Começaria pela escolha da metodologia e sequente planificação. Em seguida, levou-a à prática e cumpriu-a. Apresentou os dados, quanto a si, relevantes e a decorrente interpretação.

Agora, que estamos no momento do balanço, considera-se que foi atingido o grande objetivo da sua investigação – ação, que consistia em ***promover a inovação na prática pedagógica da docente, com impacto no desenvolvimento das suas competências digitais e profissionais***. O mesmo se pode afirmar em relação aos objetivos específicos, que se enunciam: demonstrar que o *Facebook* pode ser elevado a plataforma de ensino e aprendizagem; mostrar que há compatibilidade digital entre o *Facebook* e vários suportes tecnológicos; explorar potencialidades do *Facebook* que permitam evidenciar os vários estilos de aprendizagem, numa tentativa de inovar a nível pedagógico; identificar os comandos do *Facebook* que potenciam a comunicação; e enfatizar o contributo do *Facebook* para a autoformação da docente.

A atitude reflexiva, que assumiu ao longo de todo o processo, manifestou-se pela fórmula idiossincrática de aliar os novos conhecimentos às necessidades detetadas. De facto, o que a moveu foi a tentativa de sanar um problema – a não utilização das *TIC* de forma sistemática, na sua prática letiva. A par dessa aposta, surgiu, em conjugação, a possibilidade de inovar na vertente pedagógica. Então, aproveitou a oportunidade e fez as duas inovações entrosadas. Assim, o crescimento profissional foi exponenciado, devido a um fenómeno de contágio construtivo às áreas contíguas. Conforme uma área do conhecimento ia recebendo melhoria, a área de conhecimento vizinha era identificada como não compatível com o novo estado desejável e forçada a se atualizar, de forma “homeostaticamente competente” (Damásio, 2010, p. 65). Depois, conjuntamente, as áreas melhoradas iam rastreando outras zonas adjacentes em que faltava essa melhoria. A nível cognitivo e consciencial.

Segundo Damásio (2010, p. 367), as regiões do cérebro em diálogo juntam-se em sistemas, cuja consequência global é o equilíbrio. Fazendo a transposição da ciência

para a pedagogia, com a resolução de uma área em carência – a tecnologia – e através de um processo homeostático, outras áreas de igual forma carentes, como a pedagogia e a didática, conhecem uma resolução rápida, quase automática. Resultado: surgiu uma forma de trabalhar nova.

A docente fez uma reprogramação positiva de uma situação adversa, porque a aproveitou como desafio. Abandonou a programação a que se havia vinculado e que se resumia a condescender que tudo continuasse inalterado, porque na sua idade, não havia nada a fazer. Acrescente-se que sempre contou com o beneplácito e atitudes paternalistas dos colegas mais novos, que se apressavam a realizar as tarefas burocráticas conjuntas, em que as tecnologias são determinantes. Ninguém dizia “aprende, que é fácil”, mas ao contrário “deixa estar, que eu faço”. E, quando a docente, por comodismo, concordava e até agradecia, estava a demitir-se do seu dever formativo, enquanto docente. Até o dia em que despertou da letargia. Ao adquirir conhecimento em âmbitos novos, interrelacionando-os com o que já sabia, as novas aquisições foram facilitadas e deu-se a aceleração da curva de aprendizagem.

Os juízos de valor veiculados nestas palavras auto avaliativas emergiram da reflexão que a docente fez sobre os seus próprios processos de pensamento e qualidade de aprendizagem, decorrentes da estratégia que delineou para superar um problema.

Segundo Brown e al. (2000, p. 137), a avaliação existe para servir um objetivo. Neste caso, o objetivo é constatar a relevância de que o que foi aprendido passa a constituir o pré-requisito necessário à entrada no ciclo seguinte, isto é, no ano letivo de 2013/2014, em que a docente se propõe ir mais além, sem precisar de voltar a estudar o que já sabe. Assinalou, da mesma maneira, que precisa de melhorar os aspetos menos conseguidos. Planificou o novo ano letivo, inserindo as desejáveis melhorias. Tem como propósito porfiar mais nos recursos audiovisuais, para aproveitar a plataforma recém-descoberta, mas o objetivo primeiro é trabalhar consistentemente a leitura, a escrita e a interpretação, sobremaneira essenciais. Pretende elevar a fasquia do desempenho dos alunos, revelem-se eles capazes. E consolidar a sua entrada na *web 2.0*.

2.1.5. 5.^a Fase – reformulação

Aqui chegada, e perante os resultados obtidos, a docente apresenta uma planificação com alterações de melhoria, apresentada no Quadro 3., porque com a experiência obtida durante um ano de projeto, seguindo a metodologia de investigação-ação, saberá e poderá modificar a prática do próximo ano letivo.

No ano letivo de 2013/2014, a docente vai lecionar Literatura Portuguesa a turmas de 10.º ano, pelo que se propõe dar continuidade à sua investigação-ação, fazendo os ajustes que considera trazerem melhoria ao recurso testado no ano letivo anterior: o *Facebook*.

Primeiramente, expõe-se abaixo uma planificação sucinta a nível de conteúdos programáticos, de forma a situar o leitor. Depois, passar-se-á à proposta de reformulação globalizante, onde se inclui o recurso tecnológico mencionado e as atividades /estratégias, que agora se sabe poderem ser realizadas com proveito.

Quadro 3: *Reformulação*

Planificação Anual de inclusão do recurso <i>Facebook</i>		
Ano lectivo 2013/2014 Disciplina: Literatura Portuguesa		10.º ano Docente: Maria do Céu Camacho
Calendarização	Conteúdos Programáticos	Estratégias /atividades
1.º período (40 blocos de 90m)	1. Época Medieval Poesia: Lírica Galaico-portuguesa . Cantigas de Amigo . Cantigas de Amor . Cantigas de Escárnio e Maldizer Prosa: . <i>Livro de Linhagens</i> . <i>Crónica d'el-rei D. Pedro</i> , Fernão Lopes (excertos) . <i>Crónica d'el-rei D. João</i> , Fernão Lopes (excertos)	. realização e publicação de pesquisas . indicação de <i>links</i> . arquivo de obras literárias em <i>pdf</i> e de <i>PowerPoint</i> . conexão digital de computador, telemóvel, <i>Tablet</i> , câmara fotográfica e de vídeo
2.º período (30 blocos de 90m)	2. Classicismo Teatro: Gil Vicente <i>Farsa de Inês Pereira</i> Prosa: Fernão Mendes Pinto <i>Peregrinação</i> Poesia: Camões Corrente Tradicional Corrente Renascentista	. gravação de voz . gravação de imagens . produções criativas . <i>Quiz Creator</i> . <i>Wiki</i> . <i>Poll</i>
3.º período (34 blocos de 90m)	3. Classicismo, Neoclassicismo e Pré-romantismo Século XVII – prosa Pe António Vieira - <i>Sermão da Sexagésima</i> Século XVIII – poesia lírica e satírica Bocage - Lírica Neoclássica e Pré-romântica Revisões	. utilização de: <i>chat</i> , eventos, “gosto” e “ <i>smile</i> ” . utilizar a “Realidade Aumentada” . constatação observável na página

Nesta reformulação para aproveitamento da plataforma, iremos mencionar apenas as atividades /estratégias que devem ser alteradas, em ordem à desejável

melhoria. Tudo o mais deverá seguir o rumo estabelecido no ano transato. Assim se enunciam as seguintes ideias:

a) a docente passará a conceber um *PowerPoint* com a informação que tenciona apresentar em determinadas aulas e, em seguida, põe-no no *Facebook*. Irá tentar organizar esse auxiliar de estudo com texto, imagem e áudio. Ainda não sabe como fazer, mas porá em prática o aforismo “querer é poder e quem pode, deve”. Quando dispuser de projetor próprio, essa tarefa será agilizada. Enquanto tal não se verificar, e não podendo exibir na aula por indisponibilidade do equipamento, colocará de imediato no *Facebook*;

b) para melhorar a leitura expressiva, a docente vai exponenciar as gravações áudio. A própria começará por gravar uma leitura expressiva de cada aluno para publicar no *Facebook*. Os alunos fazem *a posteriori* a audição e detetam as falhas que porventura existam (a nível de correção linguística, de pronúncia, de ritmo, de volume e de expressividade). Deverão treinar uma leitura modelo e quando chegarem ao nível que os satisfaça, eles próprios se encarregam de gravar e publicar. A leitura dialogada passará por um processo idêntico, porque é fundamental que os alunos tenham consciência daquilo que não atingiu ainda um nível satisfatório. Quando é apenas o professor a ter consciência das falhas e que lhes dá disso conhecimento, nem sempre admitem;

c) com o intuito de melhoria das performances cénicas, a docente vai filmar integralmente as representações e não apenas uns breves apontamentos como no ano anterior. Segue-se a respetiva publicação no *Facebook* para que os alunos vejam a sua prestação e por si próprios percebam o que não foi bem executado (texto mal memorizado, gestualidade pouco expressiva, movimentação em cena, postura e voz inapropriadas). Dessa forma, pretende-se que se aprimorem nos trabalhos subsequentes. E a docente evoluirá na técnica da filmagem. Do mesmo modo, considera-se desejável a captação de imagens das apresentações orais, para efeitos de uma avaliação mais justa. Nesses momentos, será preferível um aluno filmar, para que a docente esteja atenta aos trabalhos em apresentação. Estas imagens talvez possam figurar na página, preferencialmente autorizadas por quem esteve a ser avaliado;

d) apostar na melhoria da leitura e da escrita, através das pesquisas. A docente tem refletido sobre a forma de rentabilizar mais as pesquisas, porque não está satisfeita com a forma básica como têm sido feitas. Sob a perspetiva da receção, as pesquisas trazem conhecimento, mas é “bancário”, como diria o pedagogo Paulo Freire, porque o aluno, chamado a debitar sobre isso, não ficará mal. O que se lamenta é que não tenha feito uso do seu filtro pessoal e tenha desperdiçado uma oportunidade de consolidar técnicas de escrita, que nunca se exercitam em demasia. Porém, através da referida estratégia,

provavelmente se poderão trabalhar competências importantes, como a seleção de informação relevante como ponto de partida (os alunos já o fazem). Seguir para a reescrita do texto, privilegiando a informação a veicular e exercitando a técnica do resumo. Colocar a fonte (a docente não pediu esse dado no ano anterior). Espera-se que dessa forma, o aluno dê um cunho personalizado a tudo quanto fizer. Significa mais trabalho, é certo, mas por inerência, mais aprendizagem. Será um avanço relativamente ao ato insignificante de copiar e colar, que foi a prática da primeira experiência;

e) tendo em vista o desenvolvimento da imaginação e da escrita, a partir da prática da interpretação, a docente gostaria de propor semanalmente, na página da turma, um/dois versos ou mesmo uma frase, dentro da temática que esteja a ser estudada, para ser comentada. No ano transato, fez inúmeras vezes o referido exercício nas aulas, mas não chegou eco disso à página de *Facebook*. E, por que não, colocar uma pergunta no mural sobre algo que será apresentado na aula seguinte, para espicaçar a curiosidade?;

f) para subir o nível na taxinomia de Bloom (1950) (concretamente análise e síntese), a docente pretende insistir, desde início, na associação de imagens ou símbolos a textos, sejam em prosa ou em verso;

g) quanto aos Portefólios, será conveniente que obedeçam a um formato tal que facilite a arrumação de documentos individuais em diversos formatos. A docente terá de descobrir uma aplicação favorável. Ou, em alternativa, escrever ao criador da rede social *Facebook*, solicitando a inserção dessa valência no *layout* da página;

h) uma hipótese a considerar será arquivar na página as obras obrigatórias digitalizadas, quando as mesmas se encontram esgotadas nas livrarias e no próprio editor. No ano transato, a docente teve que trazer fotocópias, a expensas próprias, de certas cenas da peça de teatro *O Render dos Heróis*, porque a obra se encontrava esgotadíssima e inexistente nas bibliotecas. E, ironicamente, a mesma faz parte do programa;

i) seria uma ideia a testar, projetar num ecrã algum trabalho publicado na página, para ser comentado na aula, conjuntamente;

j) o *chat* tem que ser mais rentabilizado, nomeadamente no apoio a alunos inseguros que hesitam muito em publicar com medo do ridículo. Enviando os textos à professora por *chat*, terão a oportunidade de os receber corrigidos e, assim legitimados, é com outra confiança que os publicam no *mural*.

k) incentivar a utilização da valência da “realidade aumentada”, possível com telemóveis de última geração, nomeadamente quanto a informação histórica de algum monumento. Terá de ser no enquadramento de uma visita de estudo.

A reformulação desta investigação-ação teve por base o trabalho desenvolvido no primeiro ano do projeto, mas não pretende ser rígida. As circunstâncias costumam revelar boas surpresas, pelo que outras ideias, vindas dos alunos ou da própria docente, serão acolhidas, desde que exequíveis e apropriadas. A docente aspira a entrar de facto no paradigma da *web 2.0*, com criações em vídeo para exposição na plataforma. Por isso, vai constituir, no início do ano letivo, vários grupos de trabalho, aos quais serão distribuídos temas, em consonância com os conteúdos programáticos do 10.º ano. Cada grupo fica responsável pela elaboração de um vídeo, mas para evitar o risco de plágio, dado que na internet existem vídeos em profusão torrencial, a docente pensa apresentar instruções que condicionem essa realização, certificando-se desse modo de que terão sido aqueles alunos os autores. A título de exemplo, uma instrução condicionadora pode ser a obrigação de haver um narrador em voz *off*, que seja um elemento do grupo. Exceção feita a alguns requisitos já justificados, haverá liberdade criativa. Será um enorme avanço relativamente ao primeiro ano da investigação-ação, em que apenas foi realizado um vídeo.

A docente está a partir do pressuposto de que os alunos conhecerão a técnica de realizar vídeos. Caso contrário, e enquanto a docente não souber como se faz para poder ensinar, fará jus aos processos seguidos na sua autoformação. Convidará alguém conhecedor da técnica (um professor ou um aluno de outra turma) para vir à sala ensinar os procedimentos.

São essencialmente estas novas propostas no domínio da tecnologia, que se espera possam despertar a motivação para a literatura, no seu todo, permitindo uma maior disposição para trabalhar as áreas mais tradicionais. São essas: decodificar textos arcaicos, compulsando sistematicamente dicionários em papel ou *online*; descobrir as ideias veiculadas pelos textos e relacioná-las entre si e com o contexto epocal; identificar as figuras de estilo, sabendo justificar os efeitos de sentido que emprestam ao texto; observar a organização sintática da frase, integrada na tessitura estilística do autor em questão; apreciar a harmonia fónica de certos vocábulos utilizados, em detrimento de outros.

Enfim, a docente de literatura continua apostada na formação dos seus alunos, porque tem consciência que um estudo bem conduzido, a nível da estética literária, contribuirá para alicerçar o bom gosto, a sensibilidade, o respeito pelos testemunhos do nosso passado como povo, a defesa da portugalidade e, acima disso tudo, o humanismo, pela descoberta dos outros e de si próprio.

A docente crê que se tornarão leitores mais assíduos, porque terão descoberto nesta disciplina que a leitura nos abre miríades de portas para o conhecimento e que

este, por seu turno, nos emancipa. As autoras do programa em vigor, homologado em 2001, afirmam, na página 6, que “ao professor caberá (...) estimular o envolvimento e a curiosidade dos seus alunos pela literatura, nas suas dimensões múltiplas, enquanto língua, arte, património e cultura.” Continuam, convictas de que se tal circunstância se verificar, os estudantes terão mais possibilidade de se expressar “de forma fluente e adequada tendo em conta a situação e a intenção comunicativa” (p. 7).

A leitura que a docente faz em relação a esta caminhada pelos trilhos da tecnologia, e que jamais estará concluída, é tão-só uma abordagem inovadora para permitir a descoberta dos cânones. É da nossa responsabilidade passar o testemunho à geração mais nova. Geração essa que irá igualmente inovar e exercitar a sua criatividade. Com a fidúcia de saber de onde parte e em que lugar se encontra a sua âncora cultural.

Síntese Reflexiva

Após a conclusão deste Trabalho de Projeto e já de posse de um distanciamento equânime da consecução do mesmo, a docente crê ter criado a nível profissional uma realidade coerente, que passou a integrar inovação pedagógica e tecnológica, advindas de uma fusão cultural e reflexiva. A superação das suas insuficiências foi holística e progressiva.

António da Nóvoa, em 2013²¹, afirmava que cabe aos docentes integrar no seu “repertório profissional” questões como as neurociências, as teorias da aprendizagem, as teorias da imprevisibilidade, as redes sociais, a comunicação, o estudo, a autoformação, entre outras áreas. Disse também que o professor é “absolutamente central para a renovação do conceito de aprendizagem”, cabendo-lhe “criar coisas novas”, dado que a pedagogia deve ser “um ato de criação de cultura” e não um ato de “transmissão de cultura”, como tem sido a prática instituída. Para o mencionado pedagogo, cabe à escola a “renovação de uma herança” cultural, e são os professores os agentes desejáveis dessa mudança.

Em resposta a Nóvoa, a docente presume estar a dar o seu modesto contributo para esse desiderato, na medida das suas possibilidades. A inserção do *Facebook* em meio escolar favoreceu a disponibilização de tudo para todos, de forma democrática. A rede social transcendeu a sua natureza comunicacional, para se tornar também sala de estudo, de aulas e de exposição de trabalhos.

Neste balanço final, não podem ser esquecidos os colaboradores sempre ao dispor: os discentes. Detinham conhecimentos digitais e em momentos pontais, quando a docente solicitava colaboração, surgia um ou outro disposto a lhe prestar esclarecimento. Os colaboradores foram formidáveis. Aconteceu inovação num domínio impensável: na relação comunicacional entre docente e discentes, nos momentos em que estes assumiam o papel de formadores informais. Neste particular, a docente manifestou muito para além da humildade, segurança nessa inversão de papéis e confiança nos seus jovens parceiros de projeto educativo. Pretendeu revelar aos seus alunos que não devemos viver “obcecados pela conformidade” (Robinson, 2010, p. 146), patente em atitudes instituídas, só por que prevaletentes. Pode ocorrer mudança em situações em que a sensatez o delibere. E toda a mudança que é pensada para promover as pessoas, contribui para que elas se humanizem. Depois será “a pessoa humana que, humanizada,

²¹ António Sampaio da Nóvoa proferiu a conferência “Ultrapassar a fragilidade endémica deste País que se chama Portugal” no auditório da sede do SPM, integrado no Congresso Empreende na Região, no dia 6 de julho de 2013. http://www.spm-ram.org/index.php?option=com_content&view=article&id=491:ultrapassar-a-fragilidade-endemica-deste-pais-que-se-chama-portugal&catid=88:eventos-civicos-e-culturais&Itemid=120

por sua vez humanizará a Terra” (Antunes, 2005, p. 180). De que serve um acúmulo de saberes e de destrezas tecnológicas, se não houver valores a conduzir as interações humanas? Durante o Trabalho de Projeto, a docente ofereceu abertura a uma certa solidariedade intergeracional, amenizada por amabilidade afetiva.

A vida mudou muito nestes últimos anos, na transição do milénio e “várias revoluções se estão a dar, em profundidade no mundo atual, algumas mesmo sem que o comum dos homens delas tome consciência” (p. 178). Logo, “estabelecer normas, erguer padrões, criar modelos tornou-se, em educação como no resto, de uma dificuldade extrema” (p. 177). A docente está ciente de tal contingência, empenhando-se por se manter vigilante. No Trabalho de Projeto que realizou, na introdução de estratégias inovadoras, fez o possível por reger a sua conduta, pelos valores universais e da ética. Desde que iniciou o processo, a docente efetuou desenvolvimento a nível profissional, mas também pessoal. É possível que os alunos colaboradores tenham passado, do mesmo modo, por uma transformação, desenvolvendo-se enquanto pessoas.

A docente tenciona manter doravante uma atitude autoformativa, procurando informação relevante e pondo-a em prática. Manter-se-á atenta quanto a eventuais problemas que possam surgir. Com pesquisa e pensamento reflexivo, está persuadida de que descobrirá sempre as melhores soluções. No que respeita diretamente à temática deste Trabalho de Projeto, se houver interesse da parte de algumas colegas que possuam dificuldades semelhantes, poderá disponibilizar-se para transmitir as boas práticas que conseguiu. É um dever cívico de cada um de nós contribuir com o que pode e com o que sabe para encorajar uma evolução coletiva.

Fontes de Consulta

Bibliográficas

- Almeida, C., Dias, P., Morais, C., & Miranda, L. (2000). Aprendizagem colaborativa em ambientes baseados na web. Em Barca & Peralbo (Eds.). *V Congresso Galego - Português de Psicopedagogia- Actas (Comunicaciones e posters)*, 6, 193-202.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Em I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp.10-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Albert, C. (2005). *Éducation de la personne et pédagogies innovantes*. Paris: L'Harmattan.
- Antunes, C. (2005). *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Porto: Asa.
- Antunes, M. (2005). *Obra completa do Padre Manuel Antunes. Tomo II – Paidea: Educação e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Antunes, P. (2012). *Web 2.0 no desenvolvimento profissional docente do ensino não superior – o caso da interatic 2.0*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Aveiro. Departamento de Educação.
- Arima, K., & Moraes, M. (2011). O futuro da web está no facebook? *Revista Info Exame*, 30, 20-32.
- Bahia, S. (2009). Especificidades da formação de professores de artes e de humanidades. *Sísifo*, 8, 15- 25.
- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente. Cadernos do CCAP-3*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Barabási, A. (2003). *Linked: how everything is connected to everything else and what it means for business, science and everyday life*. Cambridge: Plume.
- Barbot, M., & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Bottentuit J., & Coutinho, C. (2007, dezembro). *O software social orkut: estudo da comunidade virtual "Ensino à Distância"*. Muñoz et. al (coord.). Actas da IASK Conferência Ibero-Americana InterTIC 2007–Tecnologias de Informação e Comunicação, pp. 273-279. Porto.
- Bragança, I. (2011). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, 5, 157-164.
- Brown, S., Race, P., & Smith, B. (2000). *Guia da avaliação*. Lisboa: Presença.
- Burdier, S., Cruz, R., Durães, M., Paz, M., Silva, A., Silva, I., et al. (2007, maio/ago.) Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 347, 34-50.
- Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Ceia, C. (2002). *O que é ser professor de literatura?* Lisboa: Colibri.
- Chatfield, T. (2013). *Como aproveitar ao máximo a era digital*. Lisboa: Lua de papel.
- Coelho, C., Serôdio, M., & Campos, M. (2001). *Programa de literatura portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Coutinho, C. P., & Lisboa, E. (2011). Sociedade da informação, conhecimento e aprendizagem. Desafios para a educação no século XXI. *Revista de Educação*, 18 (1), 5-22.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C., & Bottentuit Junior, J. (2007, setembro). *Comunicação educacional: do modelo unidirecional para a comunicação multidirecional na sociedade do conhecimento*. Comunicação apresentada na 5.^a Conferência SOPCOM 200 da Universidade do Minho, Braga. (Livro de Actas / Anales IASK).
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 2, 455 – 479.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência: a construção do cérebro consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

- Dominicé, P. (2007). *La formation* (5.^a ed.). Paris: L'Harmattan.
- Dumazedier, J. (1995). Aides à l'autoformation: un fait social d'aujourd'hui. *Éducation Permanente*, 122, 243-256.
- Dumazedier, J. (1980). *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: Sesc.
- Dumazedier, J. (2002). *Penser l'autoformation*. Lyon: Éditions de la Chronique Sociale.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Felizardo, M. H. S. V. (2012). *A formação de professores e a integração curricular das TIC. Com que formadores?* Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa.
- Fernandes, F. (1984). *Dicionário ilustrado de língua portuguesa*. Vol.3. Lisboa: Verbo.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25.^a ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Friedman, T. L. (2009). *O mundo é plano: uma história breve do séc. XXI*. Lisboa: Actual.
- Galvani, P. (2006). L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique. *Éducation Permanente*, 168, 59-73.
- De la Garanderie, A. (2009). *Comprendre les chemins de la connaissance: une pédagogie du sens*. Lyon: Éditions de la Chronique Sociale.
- De la Garanderie, A., & Cattan, G. (1988). *Tous les enfants peuvent réussir*. Paris: Bayard.
- García, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gil, J. (2007). *Portugal, hoje. O medo de existir* (11.^a ed.). Lisboa: Relógio d'Água.
- Goodson, I. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. Em A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.
- Gründ, F., & Gil, D. (2011). *Mobile learning: los dispositivos móviles como recurso educativo*. Sevilla: Editorial Mad.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8 (3/4), 30-35.

- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Columbia University Press.
- Hargreaves, H., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Columbia University Press.
- Hofstede, G. (2003). *Culturas e organizações: compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Sílabo.
- Holly, M. L. (1992). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. Em A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp.79-110). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M., & Miles, M. (1984). *Innovation up close: how school improvement works*. New York: Plenum Press.
- Josso, M-C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- Klein, L. (2002, julho). *A proposta pedagógica inaciana está clara. E a mudança?* São Paulo. Minicurso de três horas, ministrado no 3.º Congresso Inaciano de Educação, Itaci.
- Santos, O. (2012). *Conhecimento distribuído com a web 2.0: percepções de docentes em relação a uma ação de formação em regime de blended-learning*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa.
- Lehrer, J. (2009). *Proust era um neurocientista*. Alfragide: Lua de papel.
- Lencastre, J., & Chaves, J. (s.d.) *O b-learning como metodologia de aprendizagem: um estudo para a sua utilização na disciplina de tecnologia educativa*. Braga: Universidade do Minho.
- Lévy, P. (1997). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Maia, S. (2008). *Da formação ludopoiética do lazer: significados para a autoformação humanescente do profissional do lazer*. Tese de doutoramento inédita, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*, 8, 7-22.
- Matute, H., & Vadillo, M. (2012). *Psicología de las nuevas tecnologías*. Madrid: Síntesis.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

- McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2007). *Social software and participatory learning: pedagogical choices with technology affordances in the web 2.0 era*. Singapore: Ascilite.
- Moita, M., (1992). Percursos de formação e de trans-formação. Em A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp.111-140). Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2001). *La méthode 5: l'identité humaine*. Paris: Seuil.
- Moura, M. (s.d.) *O pensamento de Paulo Freire: uma revolução na educação*. Lisboa: Multinova.
- Munoz, C., & Towner, T. (2009). Opening facebook: how to use facebook in the college classroom. Em Gibson (Ed.). *Proceedings of the 20th Conference of SITE*, (pp. 2623-2627).
- Nascimento, C. (2012). *Articulando comunicação e educação em ambientes virtuais: como os estudantes enxergam isso?* Santos, Brasil: Unisanta.
- Nascimento, J. S. (2008). Relacionamento virtual: uma reflexão a partir da teoria aristotélica da amizade. *Prometeus Filosofia*, 2, 25-33.
- Neto, D. (2002). *Difícil é sentá-los: a educação de Marçal Grilo* (3.^a ed.). Lisboa: Oficina do Livro.
- Nogueira, A., Rodrigues, C., & Ferreira, J. (1990). *Formar hoje, educar amanhã*. Coimbra: Almedina.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *O lugar dos professores: terceiro excluído?* Em A. Nóvoa (Org.), *Prefácio profissão professor* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- O.C.D.E. (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Asa.
- Patrício, M., Gonçalves, V., & Carrapatoso, E. (2008). *Tecnologias web 2.0: recursos pedagógicos na formação inicial de professores*. Braga. Em A. Amélia (Org.), *Actas do Encontro sobre Web 2.0*.
- Patrício, R., & Gonçalves, V. (s.d.) *Utilização educativa do facebook no ensino superior. Educational use of facebook in higher education*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Pereira, L. (2012). *O trabalho colaborativo no departamento de línguas de uma escola secundária*. Dissertação de mestrado inédita, Escola Superior de Educação de Almeida Garrett, Lisboa.

- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Pimenta, S. (1997). Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Nuances- Vol. III, 5*, 5-14.
- Pineau, G. (2011). Autoformation mondialoguante, voyage et passage à la retraite. *Éducation Permanente, 186*, 103-112.
- Pineau, G., & Marie-Michèle. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montréal: Éditions Coopératives Albert Saint-Martin.
- Pineau, G., & Jobert, G. (1986). *Les histoires de vie. Approches multidisciplinaires*. Tome 2. Paris: L'Harmattan.
- Renaud, D. (2012). *L'innovation dans le système éducatif français*. Paris: L'Harmattan.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2010). *O elemento*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (1989). *Professores, eixos de mudança. O pensamento pedagógico na post-modernidade*. Aveiro: Estante.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação, 5*, 127-142.
- Santos, M. E. B. (1991). *Os aprendizes de Pigmalião* (2.^a ed.). Estarreja: Riagráfica.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Presença.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Scott, B. (2001). *Pask's conversation theory: a domain independent constructivism model of human knowledge*. Leicester: Montfort University, Centre for Educational Technology and Development Department of Learning Technologies.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1986). *Supervisão- perspectivas humanas* (2.^a ed.). São Paulo: EPU.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.
- Sousa Santos, B. (2002). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista* (Vol. 2). Rio de Janeiro: Record.
- Sousa Santos, B. (2002). *Um discurso sobre as ciências* (13.^a ed.). Porto: Afrontamento.

- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Thorndike, E. L. (1898). Animal intelligence: an experimental study of the associative processes in animals. *Psychological Review, Monograph Supplements*, 8, 1-109.
- Veiga Branco, M. (2005). *Competência emocional em professores. Um estudo em discursos do campo educativo*. Tese de doutoramento inédita, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Velasquez, A., Graham, C., & Mccollum. (2009). Online social networking used to enhance face-to-face and online pre-service teacher education courses. *Em I. Gibson (Ed.) Proceedings of the 20th Conference of SITE*, (pp. 556-566).

Eletrónicas

- Anderson, P. (2007). *What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education*. Recuperado em 2013, fevereiro, 28, de <<http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>>.
- Baptista, I.(1999). Entrevista. *Jornal a Página da Educação nº 86* , p. 12. Recuperado em 2013, setembro, de <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=86&doc=7858&mid=2>>.
- Baran, P. recuperado de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Paul_Baran>.
- Baran, P. recuperado de < <http://www.slideshare.net/clauarantes/redes-e-podcast>>.
- Bouchard, P. (2011). «Las promesas de la red y sus implicaciones».El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8,(1), 272-287. UOC. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-bouchard/v8n1-bouchard>.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2008). Social network sites: definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 13. International Communication Association [versão eletrónica]. Recuperado em 2011, janeiro de http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083_6101.2007.00393.x/pdf.
- Blog Canal do Ensino. Recuperado em 2013, fevereiro, 28 de <http://canaldoensino.com.br/blog/50-razoes-para-usar-o-facebook-em-sua-sala-de-aula>.
- Centre for Learning & Performance Technologies. Recuperado de <http://c4lpt.co.uk/social-media/how-to-use-facebook-for-social-learning/>.

- Caritá, E., Padovan, V., e Sanches, L. (2011). *Uso de Redes Sociais no Processo Ensino Aprendizagem: Avaliação de Suas Características*. Ribeirão Preto: Universidade de Ribeirão Preto. Recuperado em 2013, fevereiro, 28 de <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/61.pdf>.
- Cascais, S. (2012). *As TIC ao serviço do projeto educativo: generalizar a implementação do etwinning no agrupamento de escolas Oeiras básico*. Dissertação de mestrado inédita. Recuperado de <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/handle/10437/3054>.
- Compete.com. Recuperado de <http://translate.google.pt/translate?hl=pt>.
- Coutinho, C., & Lisboa, E. (2010, setembro). Utilização educativa da rede social orkut: um contributo para o estado da arte. *Revista Prisma*, 2, 1-25. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10917>.
- Dumazedier, J. (1994). *A revolução cultural dos tempos livres*. São Paulo: Studio Nobel. Recuperado de <http://pt.scribd.com/doc/74051702/A-Revolucao-Cultural-do-Tempo-Livre-Joffre-Dumazedier>.
- Educause. (2007). *7 things you should know about facebook II*. Recuperado em 2013, fevereiro, 28. www.educause.edu/eli.
- Eüler, L. Recuperado em 2013, fevereiro, 26 de http://pt.wikipedia.org/wiki/Leonhard_Euler.
- Facebook - site oficial. Recuperado de <https://pt-pt.facebook.com/>.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Recuperado de http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.df.
- Gomes, M. (2011). *A comunicação em ambiente online - o papel da supervisão pedagógica numa comunidade virtual de aprendizagem criada na rede social Facebook*. Dissertação de mestrado inédita em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Coimbra: Universidade de Coimbra. Recuperado em 2013, fevereiro, 13 de https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/18241/1/TESE_MESTRADO_SPFP_Concei%C3%A7%C3%A3o%20Malh%C3%B3%20Gomes.pdf.
- Hargadon, S. (2009). *Educational networking: the important role web 2.0 will play in education*. Recuperado em 2013, fevereiro, 26 de <http://www.stevehargadon.com/2009/12/social-networking-in-education.html>.

- Kelly, B. (2007). *Introduction to facebook: opportunities and challenges for the institution*. Recuperado em 2010, março, 21 em <http://www.ukoln.ac.uk/web-focus/events/meetings/bath-facebook-2007-08/>.
- Interatic 2.0. recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=ISAhCXvb9fw>.
- Mariotti, H. (1999). "Autopoiese, cultura e sociedade". Recuperado em maio, 12, 2013 de www.geocities.com/pluriversu
- Mazman, S. G., & Usluel, Y. K. (2009). *The usage of social networks in educational context*. Recuperado em 2010, março, 9, de <http://www.waset.org/journals/waset/v49/v49-76.pdf>.
- Mercier, D-J. (2013). *L'enseignement dans le chaos des réformes et des attentes*. Format Kindle. Recuperado de http://www.amazon.fr/Lenseignement-chaos-r%C3%A9formes-attentes-ebook/dp/B00CXFZPKK/ref=sr_1_2?s=books&ie=UTF8&qid=1372804106&sr=1-2.
- Milgram. Recuperado em 2013, fevereiro, 28, de http://en.wikipedia.org/wiki/Small-world_experiment.
- Minhoto, P., & Meirinhos, M. (2011). VII Conferência Internacional de TIC na Educação 1701. *Potencialidades do facebook na promoção da aprendizagem colaborativa – um estudo na biologia do 12º ano*. Recuperado em 2013, fevereiro, 22 de https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4401/1/PC_152_poster.PDF.
- O'Reilly, T., & Battelle, J. (2009). *Web squared: web 2.0 five years on*. Recuperado em 2013, fevereiro, 20 de <http://www.web2summit.com/web2009/public/schedule/detail/10194>.
- O'Reilly, T. (2005). *What is web 2.0. Design patterns and business models for the next generation of software*. Recuperado em 2010, março, 21 de <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- Patrício, R. & Gonçalves, V. (2010). *Facebook: rede social educativa? I Encontro Internacional TIC e Educação* 593. Recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3584/1/118.pdf>.
- Pereira, J.P. (2007, 09). *Abrupto*. Recuperado em 2013, junho, 26 de <http://abrupto.blogspot.pt/2007/09/e-sta-internet-matar-nossa-cultura-um.html>.
- Pineau, G. (s.d.) *A autoformação no decurso da vida*. Departamento de Sciences de L'Education et de la Formation. Université de Tours. Recuperado em 2012, maio, 18 de <http://cetrans.com.br/textos/a-autoformacao-no-decurso-da-vida.pdf>.

Programa 60 minutos. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=rGXtY-Jm3aw>.

Recuero, R. (2005). *Redes sociais no ciberespaço: uma proposta de estudo*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005 ECOS/UCPel e PPGCOM/UFRGS. Recuperado de <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0096-1.pdf>.

Redes sociais. Recuperado de http://pt.wikipedia.org/wiki/Rede_social.

Santana, B. (2011). *Simpósio Internacional Educação, Cultura e Recursos Abertos: Compartilhando conhecimentos através de fronteiras*. UNICAMP. Recuperado de <http://educacaoaberta.org/rea/wp-content/uploads/2011/09/santana.pdf>.

Siza, R. (2013, junho 10). Edward Snowden: Não quero viver num mundo onde tudo o que eu faço e digo é registado. *O Público*. Recuperado em 2013, junho 28, de <http://www.publico.pt/mundo/noticia/se-eles-me-quiserem-apanhar-vaome-apanhar-1596977>.

Teoria dos Grafos. Recuperado de <http://www.mat.uc.pt/~picado/ediscretas/apontamentos/cap2.pdf>.

Traxler, Recuperado em 2013, junho, 28 de <http://www.slideshare.net/narf2916/defining-mobile-learning-by-john-traxler-iadis-international-conference-mobile-learning-2005>.

Veiga Simão, A. et al. (2009). Formação de professores em contexto colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *Sísifo*, 8, 61-74. Recuperado em 2011, outubro de URL <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Warschauer, C. (2005). As diferentes correntes de autoformação. *Revista Educação on-line*. Recuperado em 2013, Julho, 19 de http://www.academia.edu/2116275/As_diferentes_correntes_de_autoformacao

Glossário

b-learning – é a forma abreviada de *blended-learning*. Apresenta-se como uma nova metodologia de aprendizagem que os alunos utilizam em casa, para pesquisar, elaborar trabalhos e estudar.

b-learning – é o ensino misto: presencial e à distância.

blog ou blogue - é a contração do termo inglês *Web Log* ou diário da Web. É um *site*, cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados artigos, ou *posts*. Estes são, em geral, organizados de forma cronológica inversa. Um *blog* típico combina texto, imagens e *links* para outros *blogs*.

blogosfera – é o termo coletivo que compreende todos os *weblogs* como uma comunidade . Muitos *blogs* estão interconectados.

chat –é um local virtual onde os usuários se encontram para comunicar em tempo real.

comunicação assíncrona – os participantes não comunicam em simultâneo, mas em momentos diferentes, através de mensagens.

comunicação síncrona (*chat*)- é quando cada bloco de informação é transmitido e recebido num instante de tempo bem definido e conhecido pelo transmissor e recetor, ou seja, estes têm que estar sincronizados.

Dark Room - é uma aplicação gratuita para computador, que serve para impedir que qualquer estímulo distraia o utilizador que está a realizar um trabalho de escrita ou leitura de documento.

disquetes – são periféricos de entrada e saída com a mesma estrutura de um disco rígido. São removíveis.

Dropbox - é um serviço para armazenamento de arquivos. É baseado no conceito de "computação em nuvem" ("*cloud computing*").

e-aprendizagem - significa aprendizagem através de dispositivos eletrónicos.

e-book - é um livro em formato digital que pode ser lido em equipamentos eletrónicos tais como computador, leitor de livros digitais ou até mesmo telemóveis que suportem esse recurso.

e-learning – é o conceito de ensino à distância através de equipamento informático e de uma ligação à internet.

e-entertainment e o *e-edutainment* - Entretenimento educativo é a combinação da educação com o entretenimento, usando-se normalmente o ambiente lúdico para estimular a aprendizagem. O lúdico pode ser utilizado de diversas maneiras e nem sempre é uma diversão.

e-mail - ou *correio eletrónico* é um programa de computador que permite enviar, receber e personalizar mensagens escritas.

"Eventos" do *Facebook* - é uma forma que os membros utilizam para informar os seus amigos sobre os próximos acontecimentos de realce do grupo/comunidade.

"Feed de Notícias" – conteúdos informativos atualizados.

periféricos - são aparelhos que enviam ou recebem informações do computador. Na informática, o termo "periférico" aplica-se a qualquer equipamento acessório que seja ligado à CPU (unidade central de processamento), ou, num sentido mais amplo, ao computador.

geração Y - Também designada como a geração do milénio, ou geração da Internet, diz respeito aos nascidos após 1980, segundo alguns sociólogos.

GoogleDocs - permite aos usuários criar e editar documentos *online* (em texto). É possível colaborar em tempo real com outros usuários.

Google Maps – é um serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra gratuito na web, fornecido e desenvolvido pela empresa Google.

GPS - a sigla significa *Global Positioning System*. É um sistema de navegação por satélite que fornece a um aparelho recetor móvel a posição do mesmo, assim como informação horária, a qualquer momento e em qualquer lugar na Terra.

"gosto" ou *like* - é um recurso do *Facebook* para demonstrar que se aprecia certos conteúdos publicados.

hardware - no âmbito eletrónico, aplica-se à unidade central de processamento, à memória e aos dispositivos de entrada e saída.

hiperligação – é um elemento em forma de texto ou imagem, onde se clica para aceder a um sítio na Web.

Homeostasia ou Homeostase - é a propriedade de um sistema aberto, em seres vivos, que tem a função de regular o seu ambiente interno para manter uma condição estável de equilíbrio.

iliteracia digital - pretende designar o uso insuficiente da tecnologia digital, tal como computadores, redes informáticas, telemóveis, entre outros.

Internet - conglomerado de redes de comunicações à escala mundial, ou seja, vários computadores e dispositivos conectados em rede.

IP do computador- cada computador possui um IP (*Internet Protocol* ou *Protocolo de Internet*). É único.

Ipod – é um aparelho que reproduz música em diversos formatos.

iPhone - é um *smartphone* desenvolvido pela marca Apple com funções de iPod, câmara digital, internet, mensagens de texto (SMS), *voicemail*, conexão *wi-fi* local e videochamadas.

leitor mp3- é um aparelho eletrónico capaz de armazenar e reproduzir arquivos de áudio do tipo mp3.

Layout - engloba elementos como texto, gráficos, imagens e a forma como eles se organizam num determinado espaço.

link – hiperligação

LMS – a sigla significa *Learning Management Systems*. A videoconferência é um exemplo de LMS.

Long Life Learning – formação contínua ao longo da vida.

Mark Zuckergerg- é o fundador do *Facebook*.

mise en abîme - narrativa que contém uma narrativa dentro de si própria

mito da fénix - para os povos antigos, a fénix simbolizava o Sol, que no fim de cada tarde se incendia e morre, renascendo todas as manhãs. Neste sentido, os russos acreditavam que ela vivia constantemente em chamas e por isso era conhecida como Pássaro de Fogo. Diante da perspectiva da morte, a fénix era considerada como um símbolo de esperança, de persistência e de transformação de tudo o que existe, um sinal da vitória da vida e da inexistência da morte, tal como é atualmente concebida pela civilização ocidental.

MMS – ou *Multimedia Messaging Service* - é uma tecnologia que permite aos telemóveis enviar e receber mensagens multimédia. O MMS representa uma evolução dos SMS, devido à evolução da rede celular tradicional GSM para UMTS.

Mobile Learning - significa aprendizagem com mobilidade espacial, em que o telemóvel funciona como mediador.

Moodle – é o acrónimo de "*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*", um *software* livre, de apoio à aprendizagem, num ambiente virtual. Possibilita o trabalho colaborativo. Utilizado principalmente num contexto de *e-learning* ou *b-learning*, o programa permite a criação de cursos *online*, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, estando disponível em 75 línguas diferentes.

Mural - é um espaço na página de perfil que permite publicar ou postar mensagens. Está visível para quem tem permissão para ver o perfil completo.

Netiquette – é o respeito pelos direitos e opiniões dos outros e tratar os outros como gostaríamos de ser tratados, quando navegamos na Internet.

notificação – é um sinal que permite ler a mensagem que alguém deixou e que aguarda resposta. Basta clicar sobre o símbolo.

NSA - (Agência Nacional de Segurança) dos Estados Unidos. É a maior agência de segurança dos Estados Unidos e do mundo. É responsável por interceptar e analisar ligações externas para garantir a segurança do país e dos seus aliados.

Online- no contexto de um *web site*, significa estar disponível para acesso imediato a uma página de Internet, em tempo real. Na comunicação instantânea, significa estar pronto para a transmissão imediata de dados, seja por meio falado ou escrito.

PastPosts – serviço inventado por Jonathan Wegener, programador americano, que permite recuperar “vestígios digitais” nos registos inertes das redes sociais.

pdf - ou *Portable Document Format* é um formato de arquivo, desenvolvido pela Adobe Systems em 1993, para representar documentos.

pen drive - *Memória USB Flash Drive* é um dispositivo de memória constituído por memória *flash*, com aspeto semelhante a um isqueiro e uma ligação USB tipo A permitindo a sua conexão a uma porta USB de um computador ou a outro equipamento com uma entrada USB. As capacidades atuais de armazenamento são variadas, existindo *flash drives* com capacidade que podem atingir 256 *Gigabytes*.

PIL - Projeto Individual de Leitura

Podcast - é o nome dado ao arquivo de áudio digital, em formato MP3 ou AAC publicado através de *podcasting* na Internet. A palavra é uma junção de *Pod-Personal On Demand* retirada de iPod e *broadcast* (transmissão de rádio ou televisão).

Poll – é utilizado na gestão de sondagens.

posts – significa publicações

Powerpoint - é usado em apresentações, cujo objetivo é informar sobre um determinado tema, podendo usar imagens, sons, textos e vídeos.

portabilidade - no contexto da informática, a portabilidade de um programa de computador refere-se à característica das aplicações serem executáveis em outras plataformas, além da de origem.

Quiz Creator – é utilizado para criar testes ou questionários.

redes sociais - uma rede social é uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas, que partilham valores e objetivos comuns. Uma das características fundamentais na definição das redes é a sua abertura, possibilitando relacionamentos horizontais e não hierárquicos entre os participantes. As redes não são, portanto, apenas uma outra forma de estrutura, mas quase uma não estrutura, no sentido de que parte da sua força está na habilidade de se fazer e desfazer rapidamente.

Silicon Valley - é uma região da Califórnia, nos Estados Unidos da América, na qual se instalou um conjunto de empresas, a partir da década de 1950, com o objetivo de gerar inovações científicas e tecnológicas, destacando-se na produção de circuitos eletrónicos e de informática.

Site - ou *website* ou sítio é um conjunto de páginas *web*, isto é, de hipertextos acessíveis geralmente pelo protocolo HTTP.

SMS – ou *short message service* é um serviço de mensagens curtas, disponível em telemóveis que permite o envio de mensagens curtas, até 160 caracteres.

software - é um programa que permite aos usuários executar uma ou mais tarefas específicas, em qualquer campo de atividade. Há um tipo de *software* a que se acede pela internet, não sendo necessário instalá-lo no computador do utilizador.

Tablet - ou tablete em português, é um dispositivo pessoal em formato de prancheta que pode ser usado para acesso à *Internet*, organização pessoal, visualização de fotos, vídeos, leitura de livros, jornais e revistas e para entretenimento com jogos. Apresenta uma tela sensível ao toque (*touchscreen*) que é o dispositivo de entrada principal. A ponta dos dedos ou uma caneta aciona as suas funcionalidades. É um novo conceito: não deve ser igualado a um computador completo ou a um *smartphone*, embora possua funcionalidades de ambos.

Taxinomia ou taxonomia de Bloom – é uma estrutura de organização hierárquica de objetivos educacionais. Foi o resultado do trabalho de uma comissão multidisciplinar de especialistas de várias universidades dos Estados Unidos, liderada por Benjamin Bloom, na década de 1950. As habilidades no domínio cognitivo são as seguintes, desde a mais simples até à que exige maior complexidade:



- Conhecimento: memorização de fatos específicos, de padrões de procedimento e de conceitos.
- Compreensão: imprime significado, traduz, interpreta problemas, instruções, e os extrapola.
- Aplicação: utiliza o que aprendeu em novas situações.
- Análise: de elementos, de relações e de princípios de organização
- Síntese: estabelece padrões
- Avaliação: julga com base em evidências

Tecnofobia – medo irracional das modernas tecnologias

TIC – tecnologias de informação e comunicação

TICE -Tecnologias de Informação e de Comunicação para o Ensino

vodcast ou *videocast* – é o *podcast* em vídeo, frequentemente em arquivo formato MP4.

Web 1.0 - é considerada como estática. Os seus conteúdos não podem ser alterados pelos utilizadores finais. Todo o conteúdo da página é somente para leitura. É utilizada para ler, receber, pesquisar.

Web 2.0 – é dinâmica e interativa. O usuário final interage com a estrutura e conteúdo da página, podendo postar comentários, enviar imagens, compartilhar arquivos e fazer milhares de outras coisas que a *web 1.0* não permitia. É possível contribuir, colaborar, criar.

Web 3.0 ou *Web Semântica* - os conteúdos já são devidamente contextualizados e organizados por temáticas. Está ainda no início.

Wi-fi - Significa rede local sem fios. Para se ter acesso à internet através de rede *Wi-Fi*, deve-se estar no raio de ação ou área de abrangência de um ponto de acesso ou local público onde opere rede sem fios e se usar dispositivo móvel, como computador portátil ou *tablet PC* com capacidade de comunicação sem fio.

Wiki – este termo pode ser traduzido como "rápido, ligeiro, veloz". É utilizado para identificar um tipo específico de texto colaborativo. O termo "*Wiki wiki*" significa "extremamente rápido" no idioma havaiano. É um sistema que não necessita que o conteúdo seja revisto antes da sua publicação.

Wikipédia - a Wikipédia afasta-se do estilo tradicional de construção de uma enciclopédia e possui uma grande presença de conteúdo não-acadêmico. A Wikipédia é uma marca registrada que designa um projeto de enciclopédia colaborativa multilíngue de licença livre, baseado na *World Wide Web*.

Youtube – é um *site* que permite que os seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital.

Apêndices

Apêndice I - Codificação dos Alunos do 11º 46

CJ – Constança Jesus

DV – Diana Vanessa

FG – Filipa Gomes

GG – Gina Gonçalves

HG – Helder Gomes

IM – Isabel Mendonça

IS – Isabel Silva

JC – Jéssica Carina

LA – Laura Abreu

LF – Laura Ferreira

LS – Laura Santos

MF – Marisa Freitas

MP – Miguel Pereira

MS – Mafalda Santos

NJ – Nicole Jardim

PF – Paola Ferreira

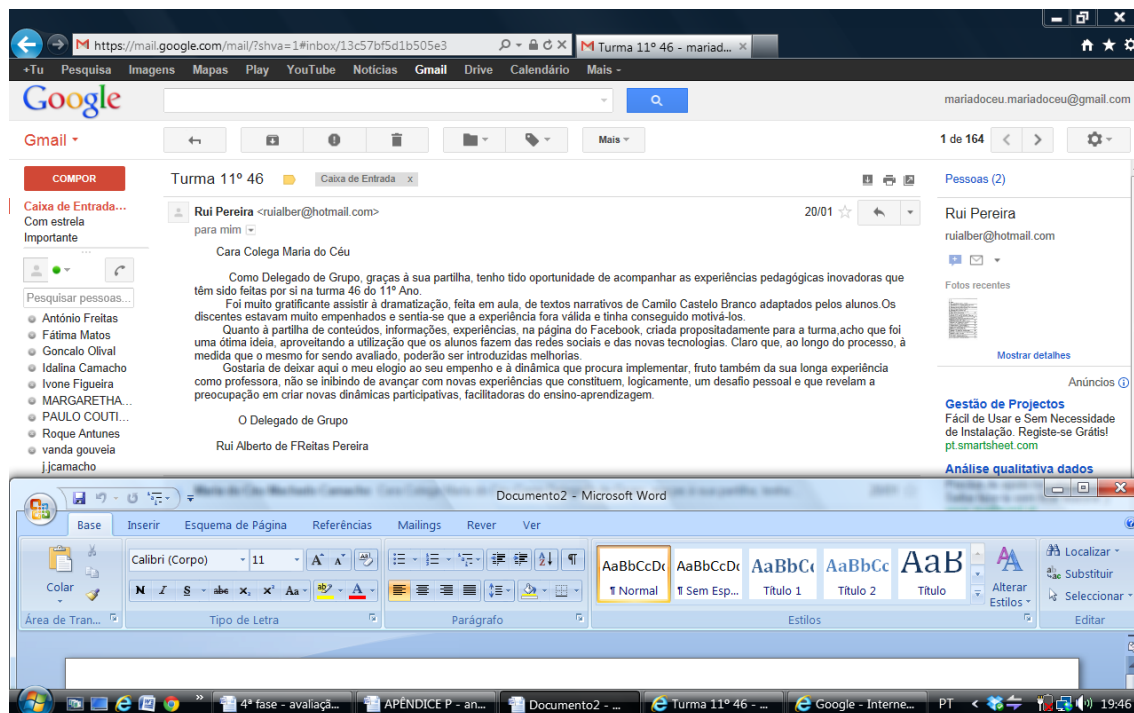
SM – Sónia Marisa

SS – Sarah Silva

TG – Tatiana Gonçalves

VF – Vanessa Ferreira

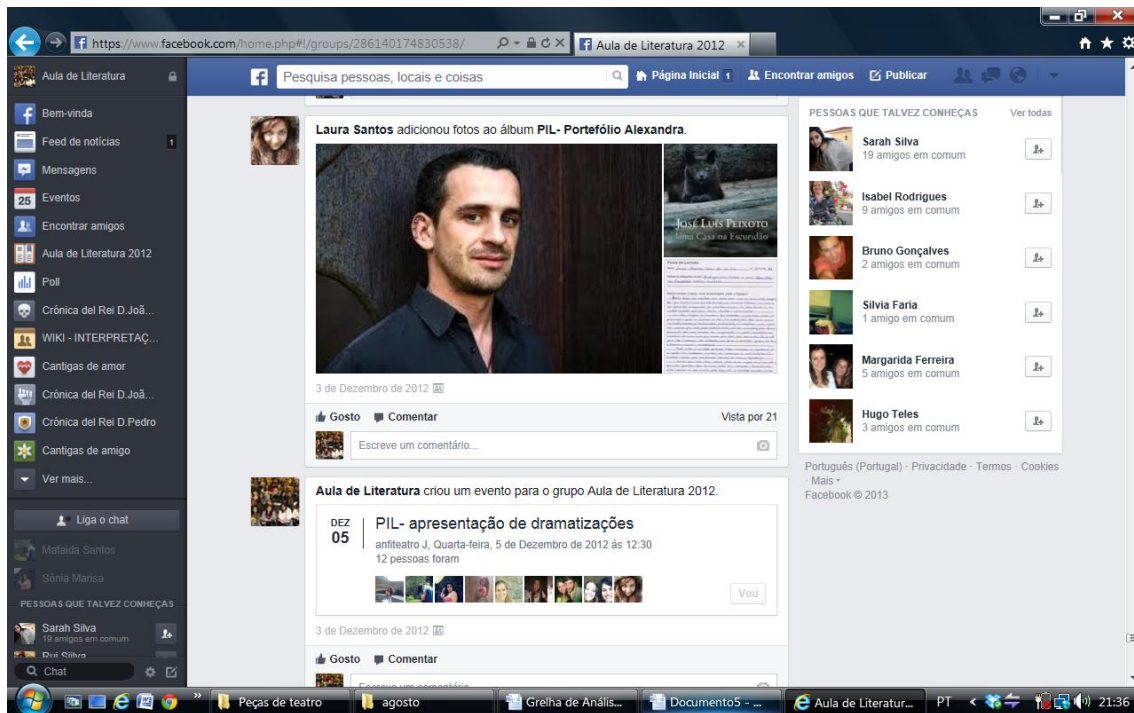
Apêndice II - Depoimento do Delegado de Grupo



**Apêndice III - Grelha de Análise de Conteúdo do
Depoimento do Delegado do Grupo**

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Inovação Tecnológica e Pedagógica	Exemplos de inovação em que a docente alia pedagogia e tecnologia	“as experiências pedagógicas inovadoras” “dramatização de textos narrativos adaptados pelos alunos” “página do Facebook” “aproveitando redes sociais e novas tecnologias”	▪ “tenho tido a oportunidade de acompanhar as experiências pedagógicas inovadoras” ▪ “foi muito gratificante assistir à dramatização de textos narrativos de Camilo C. Branco adaptados pelos alunos” ▪ “experiências na página do Facebook (...) acho que foi uma ótima ideia, aproveitando (...) das redes sociais e das novas tecnologias” ▪ “ao longo do processo, à medida que o mesmo for sendo avaliado, poderão ser introduzidas melhorias”	DD
	Valorização das experiências e incentivo à melhoria	“muito gratificante” “ótima ideia” “melhorias”		
	As competências profissionais da docente propiciadoras de uma atitude proativa	“partilha” “motivá-los” “aproveitando redes sociais” “empenho” “dinâmica” “longa experiência” “novas experiências” “desafio” “dinâmicas participativas e facilitadoras”	▪ “graças à sua partilha” ▪ “tinha conseguido motivá-los” ▪ “aproveitando a utilização que os alunos fazem das redes sociais” ▪ “o meu elogio ao seu empenho e à sua dinâmica que procura implementar” ▪ “fruto da sua longa experiência como professora” ▪ “não se inibindo de avançar com novas experiências” ▪ “desafio pessoal que revela preocupação em criar novas dinâmicas participativas, facilitadoras do ensino-aprendizagem”	DD
	A adesão dos alunos	“empenhados” “experiência válida”	▪ “os discentes estavam muito empenhados e sentia-se que a experiência fora válida”	DD

Apêndice IV - Dramatizações



Facebook interface showing the "Aula de Literatura 2012" group page. The page displays a post by Tatiana Gonçalves dated 7 de Dezembro de 2012, expressing appreciation for the group's work and the opportunity to work together. The post has 21 likes and 21 comments. Below the post, there is a section for "PESSOAS QUE TALVEZ CONHEÇAS" (People you may know) listing several members of the group, including Dina Freitas, Artur Rodrigues, Igor Ferro, Carlos Henrique Silva, Vitor Batista, and Cristina Teixeira.

Tatiana Gonçalves
Gostei muito das peças representadas. Foram muito engraçadas e surpreendentes. Ainda bem que temos a oportunidade de fazer um trabalho divertido e diferente!
7 de Dezembro de 2012
Gosto Comentar Vista por 21
Tu, Vanessa Ferreira, Laura Ferreira Chainz e Nicole Jardim gostam disto.
Escreve um comentário...

Aula de Literatura
Bom dia caros alunos. Vocês são os meus artistas preferidos. Parabéns. Confesso que ainda estou sob o efeito de tanta emoção, porque as apresentações/representações ultrapassaram as minhas expectativas, no seu conjunto. Ainda não consegui avaliar, porque não encontrei a objetividade que essa tarefa exige. Gostaria de dar a nota máxima a todos e no meu íntimo até dou. Porém tal não é possível, devido a inúmeras circunstâncias. Estou a gostar das vossas opiniões, pois provam que quando o ensino/aprendizagem é feito com entusiasmo, dá bons e saborosos frutos. Quanto à nota da Filipa, terei de me basear no que pude observar nos ensaios. Ainda faltam opiniões, não se inibam, mesmo que a vossa ideia seja diferente.
7 de Dezembro de 2012
Gosto Comentar Vista por 21
Nicole Jardim, Laura Santos e 2 outras pessoas gostam disto.
Mafalda Santos muito obrigada!

PESSOAS QUE TALVEZ CONHEÇAS
Ver todas
Dina Freitas 8 amigos em comum
Artur Rodrigues 2 amigos em comum
Igor Ferro 5 amigos em comum
Carlos Henrique Silva 4 amigos em comum
Vitor Batista 5 amigos em comum
Cristina Teixeira 4 amigos em comum
Português (Portugal) · Privacidade · Termos · Cookies
Mais ·
Facebook © 2013

Facebook interface showing the "Aula de Literatura 2012" group page. The page displays a post by Laura Ferreira Chainz dated 6 de Dezembro de 2012, expressing appreciation for the group's work and the opportunity to work together. The post has 21 likes and 21 comments. Below the post, there is a section for "PESSOAS QUE TALVEZ CONHEÇAS" (People you may know) listing several members of the group, including Dina Freitas, Artur Rodrigues, Igor Ferro, Carlos Henrique Silva, Vitor Batista, and Cristina Teixeira.

Laura Ferreira Chainz
Adorei as peças representadas. Todos estiveram bem, no geral, mas houve uma pessoa que se destacou: o Hélder. Ele impressionou-me muito e saiu-se mesmo bem. Turma, muitos parabéns, tenho orgulho em vós 😊
6 de Dezembro de 2012
Gosto Comentar Vista por 21
Tu, Helder Gomez, Nicole Jardim e Isabel Mendonça gostam disto.
Escreve um comentário...

Helder Gomez
Gostei muito da aula de PIL, como a sr professora disse "foi perfeito", Todos estiveram bem, cada um há sua maneira, foi muito divertido, a obra também era muito cómica. Eu penso que o mais importante é que todos divertiram-se 😊
6 de Dezembro de 2012
Gosto Comentar Vista por 21
Tu e Laura Ferreira Chainz gostam disto.
Escreve um comentário...

Mafalda Santos
Adorei a aula! Existiram imensos momentos cómicos e, para além disso, muitos revelaram-se talentosos artistas. O feedback foi igualmente positivo. Queria apenas perguntar sobre a nota da Filipa, visto que faltou e que, para aceder ao grupo, usa o meu facebook.
Boa noite! 😊
6 de Dezembro de 2012
Gosto Comentar Vista por 21
Tu e Laura Ferreira Chainz gostam disto.

PESSOAS QUE TALVEZ CONHEÇAS
Ver todas
Dina Freitas 8 amigos em comum
Artur Rodrigues 2 amigos em comum
Igor Ferro 5 amigos em comum
Carlos Henrique Silva 4 amigos em comum
Vitor Batista 5 amigos em comum
Cristina Teixeira 4 amigos em comum
Português (Portugal) · Privacidade · Termos · Cookies
Mais ·
Facebook © 2013



**Apêndice V - Grelha de Análise de Conteúdo de comentários sobre as
Peças de Teatro apresentadas a 5 de dezembro 2013**

Categorias	Subcategorias	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Inovação Pedagógica	A obra literária A <i>Queda Dum Anjo</i>	. as aulas de PIL são diferentes	“Hoje fizemos uma peça de teatro (...) acerca do livro “A Queda dum Anjo” (...) muito produtivo (...) ajudou-nos a consolidar a obra. Achei muito divertido pois cada grupo levou a sua parte do trabalho para o lado cómico. Todas as dramatizações (...) engraçadas” 5 dezembro	G.G.
		. obra cómica		
		.consolidar o estudo da obra		
		. não esquecer a obra ou ficar curioso para a ler	“embora os nervos estivessem presentes, as reações do público foram encorajadoras”	LS
	A dramatização	. peça de teatro		
		.peças engraçadas e surpreendentes	“Adorei todas as peças de teatro e modéstia a parte somos bons naquilo que fazemos. (...) gostei muito das reações do público pois nos encorajaram a prosseguir (...) trabalho (...) realizado com muito empenho. “	VF
		.produtivo		
		. divertido		
		. cómico	“as peças foram mesmo do melhor!!! (...) ver a expressão de felicidade e orgulho da professora, por nos ter ali a representar com alma e coração (...) divertiu-se imenso ao longo de todas as peças, sempre sorridente, encorajando-nos (...) dando-nos mais força para o fazermos com paixão e amor. Adorei (...)”	MP
		. dramatizações engraçadas		
		. trabalho divertido e diferente		
		. aprender de forma divertida		
	O sentir e o estar	experiência magnífica		
		.nervosos	“as aulas de PIL são sempre diferentes e admitamos nós temos imenso talento (...) nervosismo (...) produtivo (...) não esquecer a obra (os alunos da outra turma) ou ficarem curiosos em ler a obra. Para repetir.”	IM
		. representámos bem		
		. muito empenho		
		. alma e coração		
		. temos talento	“(...) imensos momentos cómicos (...) muitos revelaram-se talentosos artistas.” 6 dez.	M
		. artistas		
		. o Helder destacou-se, representou bem	“Todos estiveram bem, cada um à sua maneira (...) divertido, a obra também era muito cómica.” 6 dez.	HG
	O apoio do público	. adorei ver e representar		
		. adorava repetir	“Todos estiveram bem, no geral, mas houve uma pessoa que se destacou: o Hélder. Ele impressionou-me muito e saiu-se mesmo bem. Turma, muitos parabéns, tenho orgulho em vós.” 6 dez.	LF
		. todos muito bem		
		. o público encorajou	Gostei muito das peças (...) muito engraçadas e surpreendentes. Ainda	TG

Categorias	Subcategorias	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
	O incentivo da prof ^a	.som das gargalhadas professora tinha uma expressão de felicidade e orgulho . a prof^a divertiu-se .sempre sorridente . encorajando-nos .ideias magnificas da prof^a	bem que temos a oportunidade de fazer um trabalho divertido e diferente! “ 7 dez. “Adorei (...) tanto de ver como representá-la (...). receio pois estavam muitas pessoas a ver, mas a cada som das gargalhadas fui-me soltando! (...) experiencia magnifica! Agradeço à professora (...) esta oportunidade espetacular (...) adorava repetir. (...) estiveram todos muito bem (...) momentos muito cómicos. (...) podemos aprender o conteúdo de forma tão divertida, com as ideias magnificas da Professora” 9 dez	NJ

Apêndice VI - Questionário

O presente questionário insere-se num trabalho de mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, o qual tem por finalidade a autoformação da investigadora em Tecnologia da Informação e da Comunicação, particularmente, *Facebook* em contexto de sala de aula. Todos os dados deste questionário são confidenciais e apenas serão utilizados no âmbito deste trabalho.

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração.

Questões	Respostas			
1. O Facebook é já uma realidade na sua vida. De onde acede e como acede à página auladeliteratura2012@gmail.com?				
	Muito	Moderadamente	Pouco	Nada
2. Concorda com a utilização do Facebook em contexto escolar?				
3. Empenhou-se mais na disciplina de Literatura Portuguesa por causa do Facebook?				
4. Serviu-lhe para melhorar a leitura e a escrita?				
5. A página contribuiu para uma maior partilha de informação e conhecimento?				
6. A criação da página permitiu-lhe desenvolver as suas competências em TIC?				
7. A criação da página permitiu à prof ^a de Literatura desenvolver competências em TIC?				
8. Que secções do Facebook foram utilizadas na comunicação entre Prof. ^a e alunos?				
9. De um modo geral, considera que a docente utiliza uma metodologia de ensino tradicional ou inovadora? Porquê?				
10. Na página de Facebook, ficaram registos que possam confirmar o que afirmou na resposta anterior? Dê exemplos.				
11. Faça uma sugestão ou teça um comentário final que considere importante.				

Apêndice VII – Análise de dados do questionário aos alunos

Registo de dados quantitativos do questionário (Parte I)

Grupos Temáticos	Questão Colocada			Nº de ocorrências	Participantes	20 participantes Percentagens
Inovação Tecnológica	1. O Facebook é já uma realidade na sua vida. De onde acede e como acede à página auladeliteratura2012@gmail.com?	local	.de casa	20	A1; A2; A3; A5; A6; A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A16; A17; A18; A19; A20	100%
			.na rua/qualquer local	5	A7; A9; A12; A14; A15;	25%
		meio	. computador	16	A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A16; A20	80%
			.telemóvel	8	A3; A7; A9; A12; A14; A15; A17; A18;	40%
	2. Concorda com a utilização do Facebook em contexto escolar?		Muito	15	A1; A3;A5; A7; A8; A9; A11; A12; A13; A14; A15; A16;A17; A18; A20	75%
			Moderadamente	3	A4; A6; A10;	15%
			Pouco	2	A2; A19;	10%
			Nada			
	3. Empenhou-se mais na disciplina de Literatura Portuguesa por causa do Facebook?		Muito	8	A1; A5; A7; A8; A16; A17; A18; A20	40%
			Moderadamente	9	A3; A4; A10; A11;A12; A13; A14; A15; A19;	45%
			Pouco	1	A9;	5%
			Nada	2	A2; A6;	10%

Grupos Temáticos	Questão Colocada		Nº de ocorrências	Participantes	Percentagem 20 alunos = 100%
Inovação Tecnológica	4. Serviu-lhe para melhorar a leitura e a escrita?	Muito	3	A3; A14; A18;	15%
		Moderadamente	10	A1; A5; A8; A9; A12; A13; A15; A16; A17; A20	50%
		Pouco	6	A2; A4; A6; A10; A11; A19;	30%
		Nada	1	A7;	5%
	5. A página contribuiu para uma maior partilha de informação e conhecimento?	Muito	6	A1; A3; A9; A14; A17; A18;	30%
		Moderadamente	11	A5; A6; A7; A8; A11; A12; A13; A15; A16; A19; A20;	55%
		Pouco	2	A2; A4;	10%
		Nada	1	A10;	5%

Grupos Temáticos	Questão Colocada		Nº de ocorrências	Participantes	Porcentagem 20 alunos = 100%
Inovação Tecnológica	6. A criação da página permitiu-lhe desenvolver as suas competências em TIC?	Muito	3	A11; A12; A20	15%
		Moderadamente	8	A1; A3; A5; A7; A8; A14; A16; A17;	40%
		Pouco	7	A2; A6; A9; A10; A13; A15; A18;	35%
		Nada	2	A4; A19;	10%
Competências em TIC	7. A criação da página permitiu à profª de Literatura desenvolver competências em TIC?	Muito	17	A1; A3; A4; A5; A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A16; A17; A18; A19;	85%
		Moderadamente	3	A2; A6; A20	15%
		Pouco			
		Nada			

Grupos Temáticos	Questão Colocada		Nº de ocorrências	Unidades de enumeração	Porcentagem 20 alunos = 100%
Comunicação	8. Que secções do Facebook foram utilizadas na comunicação entre profª e alunos?	Chat	19	A1;A2;A3;A4;A5;A6; A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A17; A18; A19; A20;	95%
		Mural	20	A1;A2;A3;A4;A5; A6;A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A16; A17; A18; A19; A20;	100%
		Feed de notícias	15	A3;A4;A5;A6; A7;A8; A9; A10; A11; A12; A14; A15; A16; A18; A20;	75%
		Eventos	14	A1; A3;A4; A5;A7;A8; A9; A11; A13; A14; A15; A18; A19; A20;	70%
Metodologia de Ensino	9. De um modo geral, considera que a docente utiliza uma metodologia de ensino tradicional ou inovadora? Porquê?	Tradicional	10	A1; A2; A3; A5; A8; A15; A16; A17; A19; A20	50%
		Inovadora	20	A1;A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A16; A17; A18; A19; A20	100%
	10. Na página de Facebook, ficaram registos que possam confirmar o que afirmou na resposta anterior? Dê exemplos.			A1; (1) A1; A2; A8; A10; A13; A15; A19; (7) A1; A10; A11; A12; A13; A16; A17; A19; A20; (9) A2; A7; A9; A15; A18; (5) A3; A6; A12; A15; A20; (5) A3; (1) A4; A5; A8; A10; A11; A12; A17; A19; (8) A5; A6; A8; A9; A11; A13; A14; A16; A17; A19; (10) A6; A8; A14; (3) A7; A11; A17; A20; (4)	Testos criativos- 10% Pesquisas – 70% Fotos – 90% Peças de teatro – 50% Trabalhos de grupo – 50% Reportagem fotográfica – 10% Vídeos – 80% Wiki- 100% Quiz – 30% Leituras gravadas – 40%

Análise de Conteúdo das questões abertas do questionário aos alunos (Parte II)

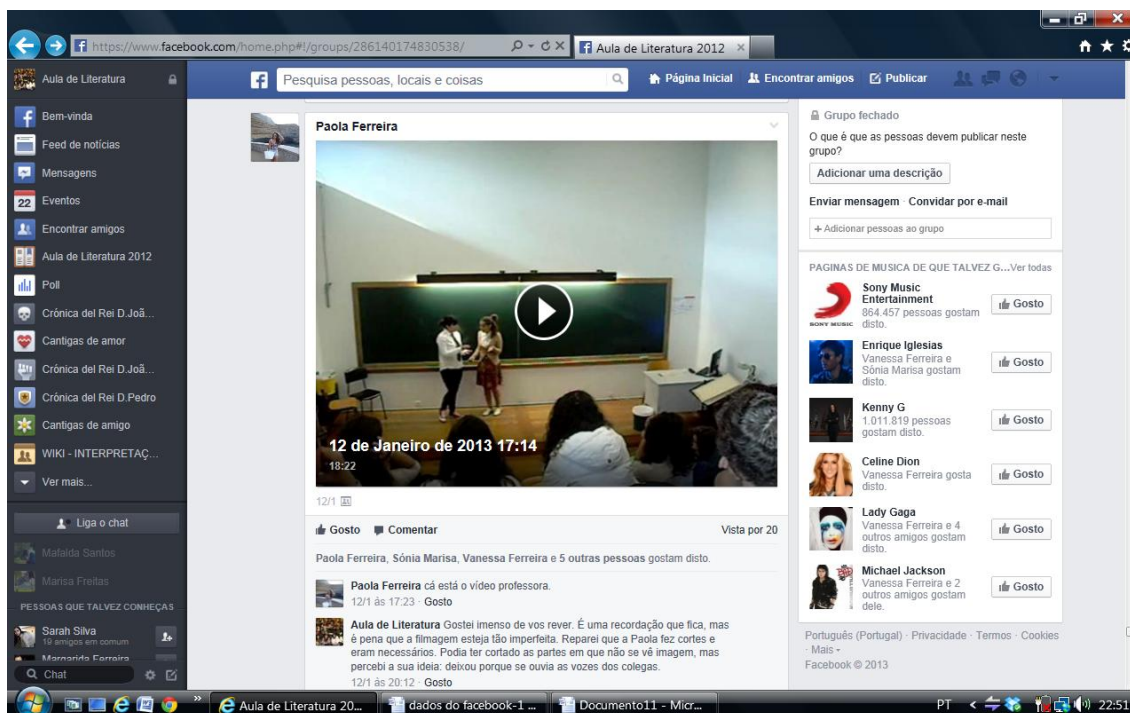
Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
Metodologia de ensino	Método tradicional mais métodos inovadores	método tradicional e inovador	. “utiliza ambas, porque o método tradicional e o inovador se misturam”	A1;
		aulas dinâmicas	. “aulas mais dinâmicas” . “um pouco de ambas”	A1; A2;
	Dinamismo nas aulas	facebook e peças de teatro	. “tradicional, há registos no caderno, estudo por apontamentos(...) e pelo manual. Inovadora (...) Facebook e peças de teatro”	A3; A4;
			. “não há perdas de tempo” . “o método de trabalho foi todo novo para todos”	A5; A6; A7;
	Trabalhos de grupos	aulas interactivas	. “um bom método e uma excelente professora” . “sem ficarmos sempre a ler o livro e a fazer exercícios”	A8; A9; A10;
			. “aulas interativas e página do Facebook” . “um balanço” “usa acetatos e lemos muito no livro” “ histórias sobre os escritores e que não vêm no manual”	A11; A12; A13;
	Apresentação escrita e oral nas aulas	trabalhos de grupo e apresentações	. “a pedagogia é muito importante e isso à professora Céu não falta”	A14; A15;
		vários métodos de aprendizagem	. “trabalhos de grupo, apresentações orais, leitura expressiva e pequenas peças de teatro” “pesquisas feitas no Facebook”	A16;
	Utilização do Facebook	participação alargada dos alunos	. “gosto da maneira como ela ensina. Consegue sempre ser divertida ao se relacionar com os alunos” “turma no Facebook”	A17;
			. “utiliza vários métodos de aprendizagem” . “está a causar grande impacto na nossa vida” . “as aulas têm muita participação (...) Facebook “ . “nota-se que a professora tem cultura”	A19;
	Participação dos alunos	bom ambiente de aprendizagem	. “incentiva os alunos a estudar” . “embora tenha dado as aulas de uma forma tradicional, sempre o fazia com humor e com bom feitiço” “facebook e uma visita de estudo”	A20;
		apresentações orais e escritas	. “conseguiu que nos identificássemos com os assuntos” . “bom ambiente de aprendizagem e que cativa os alunos” “Facebook foi uma ideia inovadora”	

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
Contributo dos alunos	Jogos educativos	. criar um jogo educativo	. “ Podia ser criado um jogo para motivar e incentivar os alunos. Sempre gostam de um joguinho educativo.” A3;	A3;
		. maior liberdade aos alunos na gestão da informação	. “Acho que devia haver mais liberdade nos assuntos sobre os quais podemos publicar informação.” A6;	A6;
		. apostar mais no audiovisual	. “(...) deveria ser mais desenvolvido o âmbito audiovisual e não só o informativo.” A9;	A9;
	Liberdade de participação dos alunos	. colocar uma tarefa só para um ou dois alunos, de vez em quando	. “Ocasionalmente, a profª podia colocar no Facebook uma tarefa para um ou dois alunos. Assim, haveria uma melhor distribuição de tarefas.” A12;	A12;
	Facebook como estratégia de aprendizagem	. o Facebook é suficiente . melhorar a aprendizagem	. “(...) não acho que seja preciso uma sugestão, pois o Facebook já está muito bom.” A16 “A professora teve uma excelente ideia em usar o Facebook como forma de nos ajudar a melhorar a nossa aprendizagem.” A1	A16; A1;
	Pioneirismo da Literatura na utilização do Facebook na aula	. disciplina pioneira na utilização do Facebook (no universo destes alunos)	. “(...) achei a ideia original, inovadora. Esta foi a primeira disciplina a utilizar o Facebook como meio de ajuda aos alunos.” A2	A2;
	Wiki e Poll na estratégia de aprendizagem	. imagens, músicas, entre outros . compreender e aprofundar os conhecimentos	. “ Não frequento muito o Facebook de forma independente. Mas acho que o grupo acabou por se mostrar útil e uma grande ajuda na compreensão e aprofundamento da matéria dada.” A4	A4;
	Aumento da motivação dos alunos	. Wiki e Poll são úteis	. “ (...) meio de aprendizagem e consolidação da matéria. (...) mais empenhados nos temas trabalhados.(...) Wiki e Poll, entre outros, foram bem utilizados (...)” A5	A5;
	Facilidade de acesso às obras do programa	. os alunos consultam o Facebook rapidamente . aumento de interesse pela matéria . incremento da participação . arquivar as obras de leitura obrigatória; ajuda para quem não pode comprar	. “Foi uma ideia genial.” A7;	A7; A8; A9

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
Contributo dos alunos		. descoberta da Wiki, útil para aprender	. “(...) dá oportunidade aos alunos de participarem mais, (até nas próprias aulas)serviu para motivá-los mais. A Wiki tornou-se uma “ferramenta” útil na nossa aprendizagem. (...) publicar as obras que damos foi também preciosa para aqueles que não tiveram possibilidades de as adquirir.” A8;	A10;
	Interação dos alunos	. arquivo de materiais e de outros contributos	. “Acho que foi uma ideia criativa e inovadora (...)”	A11;
	Estímulo ao trabalho	. ideia criativa e inovadora	. “(...) é uma espécie de complemento, pois o tempo das aulas é pouco para o volume de matéria.” A10;	
	Facebook como forma de arquivo	. complementa as aulas	. “(...) nas aulas não há muito tempo para tudo e assim (...) cada um contribui e fica guardado para quando precisarmos. (...) o Facebook é o melhor lugar na Internet para guardar estes recursos digitais.” A11;	A12;
		. motor de aprendizagem	. “(...) agora não vejo o Facebook como meio de lazer, mas como motor de aprendizagem. Aprendi sobre a Wiki, algo que descobri através da professora. (...)” A12;	A13;
		. facilidade a nova informação e a obras arquivadas na página		A14;
		. acabamento de trabalhos		
		. arquivo de apontamentos para o exame		
		. participação e colaboração interativa		
		. novo ambiente, dinâmico e interessante		

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
Contributo dos alunos	Utilidade da plataforma Melhor participação nas aulas	. interação entre alunos e profª fora das aulas . quebrar a monotonia . participações complementares às aulas . às vezes esquecemos a plataforma	. "(...) mais fácil aceder a nova informação (...) e materiais como as obras." A13; . "(...) concluímos o que não pôde ser acabado na sala de aula(...) podemos recorrer na altura do exame e são apontamentos que ali ficam para todos." A14; . "(...) motivou-nos (...) participar e colaborar na disciplina de forma interativa." A15; . "(...) Deu um novo ambiente, mais dinâmico e interessante. Permitiu a interação entre os alunos e a profª fora das aulas. (...) complementa as aulas. A16; . "(...) quebrar a monotonia das aulas." A17; . "(...)por vezes não estamos com atenção na aula e podemos recorrer ao Face em casa." A18; . " A ideia da profª foi brilhante, pelo simples motivo de que grande parte do nosso tempo é passado na net, mais especificamente no face. Tornando a matéria mais didática, o interesse também aumenta." A19; . "(...) ajuda muito os alunos." A20;	A15 A16; A17; A18; A19; A20;

Apêndice VIII - Facebook



Apêndice IX - Wiki



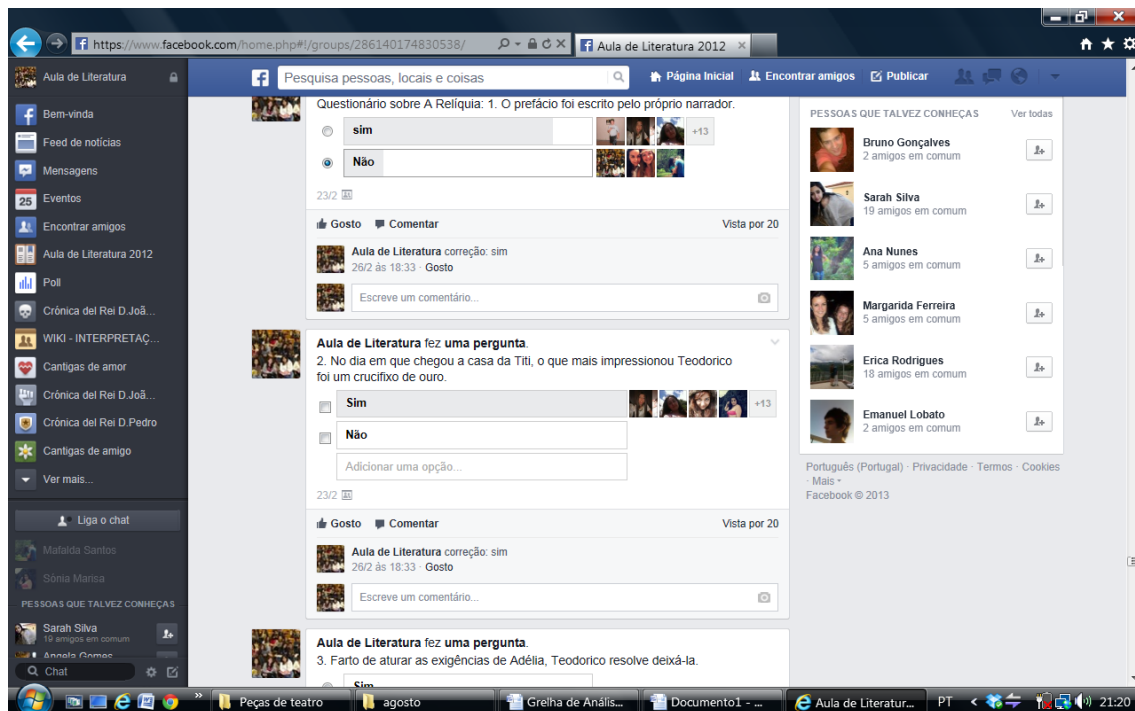
Apêndice X - Grelha de Análise de Conteúdo de uma Wiki

Poema "Imagens que passais pela retina", de Camilo Pessanha. 9 de abril 2013

Categorias	Subcategorias	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Wiki	Metáforas simbologia	.As imagens são metáfora da amada	O percurso termina no "lago escuro". Este lago pode simbolizar a escuridão e solidão em que fica o coração do "eu" poético por a sua amada se ter ido embora. As imagens são metáfora da amada, porque ele não pode reter as imagens nos seus olhos tal como não pode mantê-la ali consigo para sempre. – 14 de abril	LF
		.Simbologia da água: morte ou nascimento		
		.água: espelho de sentimentos		
		.salvar , matar		
	Imagens movimento	.afastar	O local onde termina o percurso das imagens é no lago escuro ("Ou para o lago escuro onde termina"). A água do lago ("água cristalina") é a simbologia. A água, na sua simbologia, pode significar morte ou nascimento, é um espelho de sentimentos (reflexo na água). Tanto pode salvar como matar. Neste caso, representa a morte e o ato de matar a "alma" do sujeito poético porque afasta as "imagens" para longe ("Porque ides sem mim, não me levais?") - 10 de abril	FG
		.O vazio		
		. lago = velhice		
		.águas correntes são a passagem do tempo.		
		.a mudança		IS
				
		."lago escuro".	O percurso transitório das imagens termina num " lago escuro", "silente de juncais". Este lago escuro pode simbolizar o fim da vida, a entrada no vazio, onde nada se manifesta. 10de abril	
		.escuridão e solidão		
		.o percurso transitório das "imagens"	O local onde termina o percurso transitório das "imagens" é no "lago escuro" e parece significar a velhice porque, para Pessanha, a água é metáfora de vida, águas correntes são a passagem do tempo. Então o	
		.		
		.imagens fugidias.		
				

Categorias	Subcategorias	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
wiki	Vida afetiva	.memórias do sujeito poético .esquecimento relação que acabou, .o sujeito poético a sofrer por amor. .as memórias que apaziguam a dor, começam a escassear e a perder-se. .sente medo .atitude passiva	lago que é o fim de um curso de água, que começa numa fonte, deve ser a velhice, o fim da vida. 10 de abril As imagens podem significar as memórias do sujeito poético, que terminam com esquecimento ou com o passar do tempo. Estas imagens ou memórias, possivelmente provêm de uma relação que acabou, mas que deixou o sujeito poético a sofrer por aquele amor. Com o passar do tempo, as memórias a que frequentemente recorre para apaziguar a dor, começam a escassear e a perder-se. O 'eu' lírico sente medo de não ter nada mais (memórias da amada e dos tempos felizes) para continuar a viver. Podemos observar isso nos versos 7 e 8 «E o vago medo angustioso domina, / Porque ides sem mim, não me levais?». 10 de abril No poema "Imagens que passais" a atitude do poeta é passiva, este que estabelece uma relação entre as imagens e a água dado que, ela muitas vezes corre rápido, tal como as imagens, estas que não são fixas, mas sim fugidias. Isto remete para a passagem, a mudança. 9 de abril	LS TG PF

Apêndice XI - Quiz



Apêndice XII - Análise dos dados do Quiz

Quiz sobre A Relíquia, de Eça de Queirós

Grupo temático	Questão colocada	Níveis de resposta		Porcentagem de respostas certas	Unidades de enumeração
		Certa	Errada		
Quiz					
	1	16	4	80%	IS,IM,SM,PF,LA,VF,LS,LF,GG,NJ,CJ,TG,HG,JC,MP,SS,FG,MF
	2	20	0	100%	IS,IM,SM,PF,LA,VF,LS,LF,GG,NJ,CJ,TG,HG,JC,MP,SS,FG,MF,DV,MS
	3	11	9	55%	IS,IM, SM,PF,LA,VF,LS,LF,GG,NJ,CJ,
	4	16	4	80%	IS,IM,SM,PF,LA,VF,LS,LF,GG,NJ,CJ,TG,HG,JC,MP,SS,FG,MF
	5	11	9	55%	IS, IM, SM,PF,LA,VF,LS,LF,GG,NJ,CJ,
	6	2	18	10%	IS, IM,
	7	15	5	75%	VF,LS,LF,GG,NJ,CJ,TG,HG,JC,MP,SS,FG,MF,DV, MS
	8	15	5	75%	VF,LS,LF,GG,NJ,CJ,TG,HG,JC,MP,SS,FG,MF,DV, MS
	9	14	6	70%	LS,LF,GG,NJ,CJ,TG,HG,JC,MP,SS,FG,MF,DV,MS
	10	5	15	25%	LS,LF,GG,NJ,CJ
Total				62,5 %	

Apêndice XIII - Análise de dados *POLL*

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
<i>Poll</i>	1 ^a Convidamos a turma de Literatura de 10.º ano para assistir às revisões da matéria de 10.º ano, sob a forma de dramatização?	Sim – 20% Não – 80%
	2 ^a Que obra preferem estudar em primeiro lugar : Uma Abelha na Chuva ou O Render dos Heróis?	Uma Abelha na Chuva – 83% O Render dos Heróis – 17%

Apêndice XIV - Grelha de análise de colaboração por aluno – 2º período

Categorias	Subcategoria	Unidade De Enumeração	Número de pesquisas
PESQUISAS		IS	
		IM	
	.Surrealismo .budismo	SM	(2 vezes)
	.poema de Pessanha .poema de Cesário	PF	(2 vezes)
		LA	
	.mito de Anteu	VF	(1 vez)
	.poema de Cesário	DV	(1 vez)
	.simbologia da água .imagem de uma clepsidra .nihilismo	LS	(3 vezes)
	.poema de Cesário .poema de Cesário	LF	(2 vezes)
	.biografia de Camilo Pessanha	GG	(1 vez)
	.Biografia de Antero de Quental	NJ	(1 vez)
		CJ	
		TG	
	.Parnasianismo .estoicismo .poema de Nobre	HG	(3 vezes)
	.panteísmo .poema de Nobre	JC	(2 vezes)
pesquisas	.biografia de António Nobre	MP	(1 vez)
	.biografia de Cesário Verde	SS	(1 vez)
		FG	
	.simbologia da água .biografia de Eça de Queirós .poema de Fernando Pessoa	MS	(2 vezes)
		MF	(1 vez)

3 pesquisas	LS; HG	(2 alunos)	10%
2 pesquisas	SM; PF; LF; JC; MS	(5 alunos)	25%
1 pesquisa	VF; DV; GG; NJ; MP; SS; MF	(7 alunos)	35%
0 pesquisas	IS; IM; LA; CJ; TG; FG;	(6 alunos)	30%

Apêndice XV – Pesquisa: panteísmo e poema no YouTube

Jéssica Carina

O Panteísmo é a crença de que Deus é tudo e todo mundo e que todo mundo e tudo é Deus. O panteísmo ensina que Deus é todo o universo, a mente humana, as estações e todas as coisas e ideias que existem. Existiram poetas que escreveram sobre a natureza com frequência que eram adeptos do panteísmo, sendo um bom exemplo desta crença o poeta português Fernando Pessoa. A palavra é derivada do grego pan (que significa "tudo") e theos (que significa "deus"). A Bíblia não ensina o Panteísmo. O que muitas pessoas confundem com Panteísmo é a doutrina da omnipresença de Deus. Salmos 139:7-8 declara: "Para onde me irei do teu espírito, ou para o... [Ver mais](#)

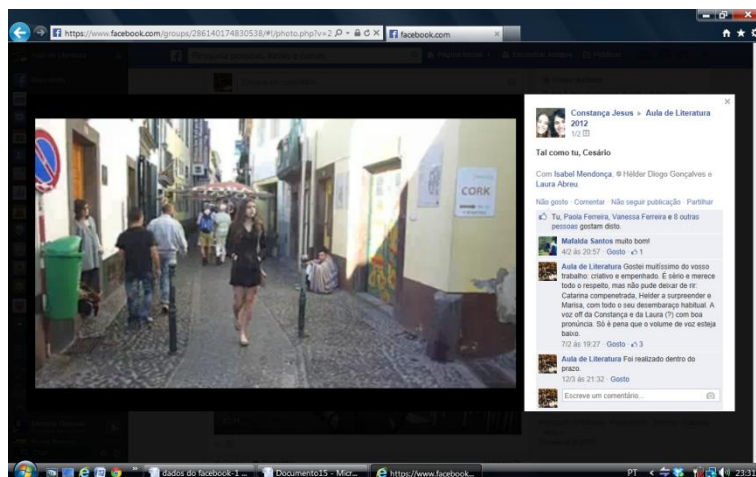
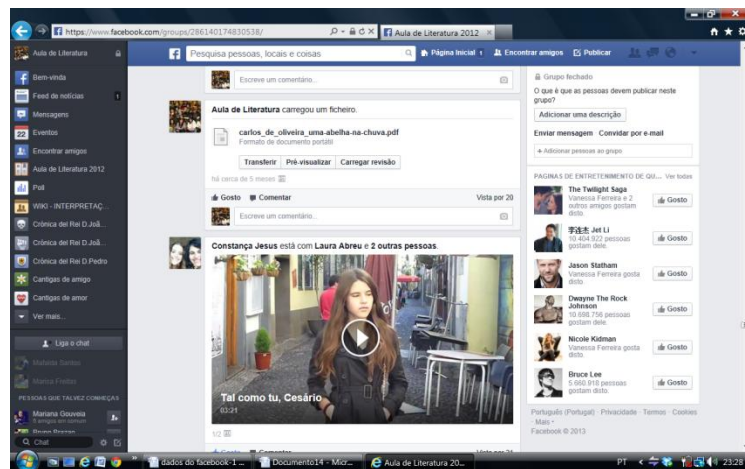
PANTHEISM

Laura Ferreira Chainz

Num Bairro Moderno de Cesário Verde
Leitura ilustrada tripartida do poema Num Bairro Moderno de Cesário Verde, feita pela turma do 11º A, da Escola Básica 2,3/S de Vale de Cambra, no âmbito da ...

De Tarde
Vídeo do poema "De Tarde" de Cesário Verde.
www.myspace.com/cantarcasarioverde

Apêndice XVI - Facebook, vídeo À Moda de Cesário



Apêndice XVII - Grelha de análise do vídeo *À Moda de Cesário*

Tema	Subtema	Participante
Reportagem: cidade / campo binómio	- deambulações pela cidade da repórter do olhar	IM
	- o mendigo num canto da rua	HG
	- a vendedora de fruta e hortaliza no mercado	MF
	- narradoras em voz off	CJ; LA
	- elaboração do guião	IM; HG; MF; CJ; LA

Apêndice XVIII - Uma Abelha na Chuva e imagens







Apêndice XIX - Análise dos dados de um texto criativo

Relação de *Uma Abelha na Chuva* com um quadro ou fotografia

Categoria		Originalidade das ideias			Referência à obra			Expressões textuais			Correção sintática			Correção ortográfica			Porcentagem de "sim"
		sim	não	Não muito	sim	não	Não muito	sim	Não	Não muito	sim	não	Não muito	sim	não	Não muito	
Relação de um momento da obra com uma imagem	Quadro 1 - chuva	x			x				x		x			x			4
	Quadro 2 - vidro estilhaçado	x			x			x			x			x			5
	Quadro 3 - abelha	x			x				x				x	x			3
	Quadro 4 - carruagem	x			x			x				x		x			4
	Quadro 5 - o grito	x			x				x			x		x			3
	Quadro 6 - o ruído	x			x			x			x			x			5
	Quadro 7 - ave	x			x			x			x			x			5
Item melhor		7			7			4			4			7			