



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*A COMPREENSÃO EVOLUTIVA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM COMO PROMOÇÃO
DA MELHORIA DA PRÁTICA DOCENTE*

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico -

Célia Maria da Costa Estrada

Porto, agosto de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Educação e Psicologia

*A COMPREENSÃO EVOLUTIVA DAS PEDAGOGIAS COMO PROMOÇÃO DO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM*

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico -

Célia Maria da Costa Estrada

Trabalho efetuado sob a orientação de

Prof.^ª Doutora Maria Raul Andrade Martins Lobo Xavier

Prof.^ª Doutora Maria Luísa da Mota Teixeira Ribeiro Trigo

Porto, agosto de 2013

Agradecimentos

Para a elaboração deste relatório tive o apoio de familiares e amigos, a quem muito agradeço a ajuda que me prestaram.

Gostaria ainda de agradecer, muito em particular:

à Professora Doutora Luísa Trigo pela supervisão deste relatório, pela disponibilidade e pelo apoio que sempre demonstrou e por ter sempre uma palavra de incentivo para a realização das correções julgadas necessárias;

aos meus amigos que me ajudaram na revisão do texto;

aos meus pais que sempre me apoiaram;

ao meu marido e às minhas filhas pelas horas que deixei de partilhar com eles e que sempre estiveram do meu lado, apoiando-me em todos os momentos.

“Verdades da Profissão de Professor

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho. A data é um convite para que todos, pais, alunos, sociedade, repensemos nossos papéis e nossas atitudes, pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda” (Freire, 1996, p. 116).

Sumário executivo

O presente relatório incide sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como sobre conceitos, abordagens e metodologias no ensino e na aprendizagem, contextualizando a minha experiência prática.

Assim, numa primeira fase explano sobre o meu percurso educacional e profissional. São realçadas as dificuldades com que o professor estagiário se depara, como a ausência de experiência prática, a adequação do discurso e das metodologias. Todavia, o experienciar destas dificuldades permite adquirir competências necessárias ao exercício da atividade docente. É também descrita a condição de professora contratada que me permitiu conhecer realidades escolares distintas, ou seja, professores e alunos com características e aspirações específicas, contextos sociais, culturais, familiares diversificados, que, de algum modo, se refletiam no ambiente escolar e nas condições de ensinar e de aprender.

Seguidamente, é feita uma reflexão sobre o que é ensinar e diferentes abordagens no ensino: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista, sociocultural e construtivista. O ato de ensinar não deve ser confundido com a mera transmissão de conhecimentos, reservando para o aluno apenas a condição de recetor. Trata-se, antes, de um processo que, além de envolver a troca de informação, implica também, entre outros aspetos, a seleção e utilização das metodologias mais adequadas, tendo em conta os aprendentes, bem como as circunstâncias em que decorre a atividade letiva e o ato de ensinar. Quanto às metodologias de ensino, destaco a pertinência do método expositivo, do demonstrativo, do interrogativo e do ativo. Todos têm a sua importância, todavia deverão ser tidas em consideração as motivações e as aptidões dos alunos.

Atualmente, os professores têm uma tarefa muito difícil: têm que educar, ensinar, motivar, combater as taxas de insucesso, cumprir metas. Neste contexto, é abordado o papel do professor, métodos e estratégias, tendo sempre em vista a melhoria do desempenho dos alunos.

Noutra fase do documento, ocupar-me-ei da aprendizagem, dos paradigmas, das abordagens à aprendizagem e estratégias que os alunos têm

ao seu dispor. Segundo Rosário e Almeida (1999), os estudos mais recentes no domínio da aprendizagem privilegiam o papel fundamental do aluno, não descurando a importância dos conteúdos curriculares, dos recursos educativos e das metodologias de ensino por parte dos professores. Desta forma, é pertinente refletir também sobre as estratégias de aprendizagem que os alunos utilizam.

Relativamente às abordagens à aprendizagem, Duarte (2000, 2002) considera que as abordagens superficial, profunda e de alto-rendimento transmitem a forma como os alunos experienciam os contextos próprios de aprendizagem, podendo variar entre diferentes abordagens. A análise desta temática permitiu-me refletir sobre os desafios que os professores enfrentam, na tentativa de promover uma aprendizagem compreensiva por parte dos alunos.

Com a elaboração deste relatório pude concluir que o processo de ensino-aprendizagem se encontra em mudança e que as abordagens no ensino e as diferentes metodologias podem ser adaptadas às práticas dos professores. Considero que estas reflexões contribuirão para a melhoria da minha postura enquanto professora, tornando-me mais reflexiva e sensível ao processo de aprendizagem dos meus alunos. Saliento, ainda, a importância dos alunos aprenderem a aprender, destacando o papel da metacognição para a aprendizagem e do papel do professor na orientação para o sucesso educativo do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Professor; aluno; ensino; aprendizagem

Abstract

The present work focuses on the process of teaching and learning as well as concepts, approaches and methodologies in teaching and learning, contextualizing my practical experience.

In the first part of this work I will discuss my educational and professional background. The difficulties that the trainee teacher is faced as well the lack of practical experience, adjustment of speech and methodologies are highlighted. However, these difficulties allow the acquirement of skills with an important role for teaching practice. The condition of contract teacher is also described, and how it allowed me to face different educational situations like teachers and students with specific social, cultural, family context, characteristics and aspirations, which, somehow, are reflected in the school environment and conditions of teaching and learning.

Then, I will reflect about: what is teaching and different approaches to teaching: traditional, behaviorist, humanistic, cognitivist, sociocultural and constructivist. The act of teaching should not be confused with a simple transmission of knowledge, allowing for the student a receiver condition. It is, rather, a process which, besides involving the exchange of information also implies, among other things, the selection of the most appropriate methodologies, taking into account the students and the circumstances in which the act of teaching takes place. Regarding teaching methods, will be enhanced the importance of the expository, demonstrative, interrogative and active methods. Besides the relevance of all, should be taken into consideration the motivations and skills of students.

Currently, teachers have a very difficult task: they must educate, teach, motivate, oppose failure rates and accomplish goals. In this context, it will be discussed the teacher role, methods and strategies, to improve student performance.

The next part of the document will argue about the approaches to learning, paradigms, and strategies that students have at their disposal. According to Rosario and Almeida (1999), recent studies in the learning field report the importance of the student, not forgetting the importance of curriculum

contents and teachers educational resources and teaching methodologies. Thus, it is also pertinent to reflect on the learning strategies that students use. Regarding the approaches to learning, Duarte (2000, 2002) considers that the superficial, deep, high-return approaches reflect how students experience their own learning contexts, and may vary depending on approaches. The analysis of this matter allowed me to reflect on the challenges that teachers face in an attempt to promote a comprehensive learning of students.

One can conclude that the teaching and learning process is changing and that the approaches to teaching as well as the different methodologies can be adapted to teacher practices. I believe that these reflections will help improve my position as a teacher, becoming more reflective and sensitive to students' learning process. Also emphasize the importance of learning to learn by the students, regarding the role of metacognition and the role of the teacher in guidance of the educational success of teaching-learning process.

Keywords: Teacher; student; teaching; learning

Índice

1	Introdução	2
	1.1 O meu percurso educacional e profissional.....	4
2	O que é ensinar?.....	10
	2.1 Abordagens no ensino	12
	2.1.1 Abordagem tradicional.....	12
	2.1.2 A abordagem comportamentalista	13
	2.1.3 Abordagem humanista.....	16
	2.1.4 Abordagem cognitivista	17
	2.1.5 Abordagem sociocultural	19
	2.1.6 Abordagem construtivista	21
	2.2 Metodologias e materiais no ensino.....	24
3	Ser professor hoje	31
4	O que é aprender?	33
	4.1 Paradigmas da aprendizagem.....	34
	4.2 Abordagens à aprendizagem superficial e profunda.....	36
	4.3 Estratégias de aprendizagem.....	39
5	Ser aluno hoje	42
6	Reflexões finais	45
7	Referências	49

1 Introdução

O presente relatório reflete sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como sobre conceitos, abordagens e metodologias no ensino e na aprendizagem, contextualizando com a minha experiência prática.

Numa primeira fase, evidenciarei o meu percurso profissional, refletirei sobre os conceitos de ensino e as abordagens no ensino, sob a perspetiva do professor. Num outro tópico, tratarei os paradigmas da aprendizagem, bem como as abordagens à aprendizagem e estratégias de aprendizagem, relacionando-os com o papel do aluno. Assim, procurarei relacionar o meu percurso profissional com os temas em reflexão.

Essencialmente, este relatório procura evidenciar a grande evolução do ensino, desde um ensino mais tradicional às novas metodologias, destacando a aprendizagem dos alunos e referindo de que forma a minha atividade de docente pode melhorar no processo de ensino-aprendizagem. Quando nos referimos ao ensino tradicional, associamos ao lema das pessoas mais velhas: “Antigamente tínhamos que saber tudo na ponta da língua...”. Esta afirmação é um pouco ambígua, porque tanto tem uma conotação positiva, pois remete para o facto de que a quantidade de conhecimentos era privilegiada, como sugere uma conotação negativa associada a um ensino ministrado em tempos socialmente difíceis, baseado em regras muito rígidas, inflexíveis, assente na memorização e com recurso à punição física. Este ensino centrava-se mais no professor.

Enquanto aluna e quando frequentava o primeiro ciclo, recordo realmente o ensino baseado em regras muito rígidas, na memorização, sem ser questionada sobre o porquê das coisas e se estava a conseguir assimilar e compreender os conteúdos abordados em aula.

Desta forma, irei tentar relacionar e comparar o ensino de há 25 anos atrás e o ensino no presente. Se antes o professor era visto como a fonte de saber e conhecimento, o centro do processo de ensino-aprendizagem, carregado de rigor e disciplina, sem recorrer a tecnologias e sem quase nada a oferecer aos alunos a não ser o seu saber, agora, no novo século, os alunos e os professores têm ao seu dispor uma panóplia de ferramentas alguma vez imagináveis. De facto, observo uma grande evolução na escola, que passou a

ter uma estrutura organizacional mais evoluída, com novas infraestruturas; professores mais sensíveis aos problemas dos alunos, que se empenham na clarificação e compreensão dos conteúdos, dando-lhes a oportunidade de questionar as matérias e até os métodos.

Desta forma, este relatório também é uma oportunidade que tenho de rever as minhas práticas tanto de ensino, como de aprendizagem. Atualmente, os professores também diversificam e atualizam os seus conhecimentos, apostando em formações, acompanhando as novas tecnologias e diferenciando os seus métodos de ensino. Também é evidente que há diferenças nos alunos. Isso leva a que eu também reflita e me adeque constantemente às necessidades, quer dos alunos, quer da escola em que estou inserida.

O ensino é um processo e como tal está sempre em evolução e o que hoje julgamos atualizado amanhã já não é.

Piaget (1976) fez algumas críticas à pedagogia tradicional, defendendo o ensino no qual as crianças adquiram o conhecimento de forma ativa. Esta perspetiva vai ao encontro da teoria construtivista.

Atualmente, na minha opinião, a escola, a educação e o ensino sofreram uma grande transformação. Os professores procuram constantemente compreender os seus alunos, se estão a acompanhar a aula e os conteúdos lecionados, e estão atentos a todo o tipo de constrangimentos (pessoais, sociais, económicos) de que são alvo. Todavia, há que ressaltar que existem aspetos positivos e negativos na evolução do ensino.

Da pouca experiência que tenho, sinto que os alunos atualmente são mais ativos, mais participativos, mas também desmotivam facilmente. Desta forma, o papel do professor sobressai e torna-se importante: saber instruir e cativar os seus alunos para a aprendizagem, fazendo-os perceber que a aprendizagem é uma mais-valia no mundo atual.

Muito sucintamente, vejo que, na educação tradicional, o professor surge no centro das atenções, é o mestre. Segundo Correia (1997), na “Escola Tradicional, a criança é vista como: tábua rasa que o professor tem de cavacar e aplainar; o livro em branco cujas páginas de ouro encherá de memórias e definições abstratas” (p. 11).

Já no ensino atual há tendência para se atribuir um papel mais preponderante ao aluno.

Em conclusão, aos professores coloca-se um grande desafio: conseguirem motivar os alunos, uma vez que, hoje em dia, têm uma grande diversidade de informação, de apoios, de brinquedos, de atrações. É fundamental que os professores se “renovem”, evoluam para se adaptarem aos seus alunos.

Neste sentido, serão abordados os conceitos relacionados com o ensino, a sua evolução, comparando a atualidade e o passado e refletindo sobre o meu percurso profissional à luz de algumas teorias. Desta forma, esta reflexão ajudar-me-á a adquirir novos conceitos e conhecimentos, melhorando com certeza os meus métodos enquanto docente.

1.1 O meu percurso educacional e profissional

Este tópico procurará refletir sobre o meu percurso educacional, por forma a relacionar a minha aprendizagem, bem como os momentos marcantes, com a minha atividade de docente.

Na trajetória da minha vida, foram muitos os momentos e pessoas que influenciaram as minhas tomadas de decisão em situações variadas, quer na vertente profissional, quer pessoal. Como incidente crítico marcante na minha vida académica abordarei a passagem de uma aula de Latim, no 10.º ano de escolaridade, que nunca esqueci e que realmente me fez refletir e abrir novos horizontes. O docente que ministrava a disciplina já tinha uma certa idade e a turma mostrava-se desinteressada e conversadora, especialmente nas suas aulas. Entre as metodologias utilizadas por este professor, destacava-se o facto de solicitar a realização de muitos trabalhos autónomos, que exigiam esforço e trabalho redobrado em casa. Em muitos momentos o professor manifestou o seu desagrado e indignação pelo facto dos discentes não se empenharem nas tarefas propostas. Como aluna, sempre fui empenhada, cumpridora e muito raramente deixei de realizar as tarefas, no entanto, esqueci-me uma vez de realizar os exercícios solicitados e esta atitude foi reprovada e reprimida pelo docente. Em consequência do mal-estar que a situação provocou em mim, refleti sobre o sucedido e conclui que a

preocupação do professor tinha razão de ser, pois só eu poderia tirar benefícios se me empenhasse na execução das tarefas. Enquanto professora, sou da opinião que os discentes devem ter a preocupação de rever os conceitos ministrados na aula e saber aplicá-los, e os trabalhos de casa são uma oportunidade de colocarem em prática, num ambiente mais distendido, os conteúdos aprendidos.

Todavia, há muita controvérsia em relação a este tema. No meu ponto de vista, o professor deve perceber em que circunstâncias deve ou não marcar os trabalhos de casa. Há vários autores que abordam esta temática, como, por exemplo, Epstein e Van Voorhis (2001), para quem os trabalhos para casa (TPC) são reconhecidos como um indicador de escolas e alunos de sucesso (p. 37). Todavia, a marcação de trabalhos de casa deve ter um objetivo, é importante que os alunos percebam o que devem fazer, indo ao encontro dos conteúdos ministrados, de forma a complementar o trabalho de aula. Segundo Rosário (2004), é essencial que na marcação dos TPC os professores planeiem tarefas que permitam aos alunos definir objetivos pessoais, controlar a sua realização e avaliar o seu desempenho.

No que concerne às atividades académicas e profissionais mais significativas no meu percurso, destaco a conclusão da licenciatura em Ensino em Humanidades, no ano de 2003, iniciando a minha atividade de docência numa escola em Melgaço (meio rural). Prossegurei a reflexão no Agrupamento de Escolas de Valbom, no ano de 2007/2008, e o ano de 2011/2012 na E.B. 2, 3 de Lamações, em Braga.

A minha prática docente teve início, como referi, no ano de 2003, aquando da conclusão da minha primeira Licenciatura em Ensino de Humanidades, na Universidade Católica de Braga. Realizei o estágio curricular na Escola Secundária de Melgaço. Inicialmente, senti-me um pouco “perdida”, vazia de conhecimentos, com a sensação, por vezes, de que não tinha adquirido competências ao nível da prática, mas apenas teoria. Todavia, com a experiência de lecionação, percebi que tinha um longo caminho pela frente, e que poderia e devia aperfeiçoar os meus conhecimentos e metodologias ao longo da vida. Durante o mesmo ano letivo senti que comecei a dar os primeiros passos de forma autónoma no ensino.

Nesta fase como professora estagiária, tive muitas dificuldades em definir as pedagogias a aplicar. Tinha receio de não conseguir exprimir-me da melhor forma, de conduzir uma aula, ministrando conhecimentos e impondo respeito. No entanto, esforcei-me por fazer sempre o melhor.

Encarei o ato de ensinar como um processo mútuo, onde a partilha de experiências e aprendizagens com os meus alunos seria uma constante. Malta (1999) também refere que a ligação com a realidade é um período de aprendizagem perante situações novas que o professor tem de determinar. Se o nível de dificuldades é proporcional ao nível de maturação, o professor enfrenta essas dificuldades com tranquilidade. Contudo, há circunstâncias em que esse contacto com a realidade pode ser conflituoso.

A maior parte dos alunos da Escola Secundária de Melgaço revelavam muitas dificuldades de comunicação escrita e oral, competências essenciais nas disciplinas que ministrava: Língua Portuguesa e Latim. Uma vez que era o primeiro ano que lecionava, investi em aulas mais dinâmicas, recorrendo a metodologias diversificadas, de forma a cativar os alunos e até os meus supervisores. Tinha uma turma de Língua Portuguesa de 7º ano e uma de 11º de Latim. Tinha ainda que assistir às aulas das orientadoras (turma de 11º ano de Língua Portuguesa). Foi um ano muito gratificante. Aliás, considero o mais importante, porque foi o ano em que mais aprendi, quer com as orientadoras nas aulas por elas ministradas, quer com os alunos, porque, por vezes, sentia que havia uma partilha de conhecimentos, pois estava a aprender a lecionar, apresentava ainda muitas lacunas, mas também me apercebia onde devia melhorar. As orientadoras de estágio facultaram-me competências de muito valor pedagógico. Os alunos também tiveram um papel muito importante neste processo, pelo seu bom comportamento, acatando bem as regras de sala de aula e permitindo que a mesma fluísse normalmente. Neste ano, apesar das dificuldades iniciais, abriram-se as portas para o meu percurso profissional no ensino, com processos melhorados: a nível de atitudes, posturas, métodos, ideias, permitindo aperfeiçoar as minhas capacidades e acumular experiência de prática letiva.

Um outro aspeto que considero relevante é a minha evolução no ensino. Apesar de me esforçar durante a prática letiva, concebendo planos que

estimulassem o raciocínio dos alunos, reconheço, contudo, que a mesma seria mais direcionada numa vertente transmissiva e tradicional.

No ano letivo seguinte, não voltei a ficar colocada no grupo 300. Apercebendo-me que seria difícil a colocação nesse grupo de recrutamento, a alternativa passaria por mudar de profissão ou investir mais na minha formação. Após análise dos grupos de recrutamento mais carenciados, resolvi ingressar novamente na universidade e inscrevi-me noutra Licenciatura, em Lisboa - Licenciatura em Professores do 2º Ciclo, na variante de Português, História e Ciências Sociais (grupo 200), na Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Aquando da frequência da mesma, fui colocada numa escola em Famalicão, obrigando-me a um esforço redobrado para conseguir concluir a licenciatura com sucesso.

Outra experiência profissional que me apraz registar, remete-me para o Agrupamento de Escolas de Valbom, no ano letivo 2008/2009. Nesta escola cresci como docente, uma vez que trabalhei num território educativo bastante carenciado, quer no que concerne ao nível de conhecimentos por parte dos alunos, quer a nível socioeconómico. Em consequência, tive de evitar o excesso de focalização do processo de ensino-aprendizagem nos conteúdos preconizados pelos programas e recriar estratégias que motivassem os discentes.

Valbom é uma freguesia pertencente ao concelho de Gondomar. Nesse ano letivo lecionei, num horário de 18 horas, as disciplinas de História de Portugal, Estudo Acompanhado, Área de Projeto e Formação Cívica. Em consequência do cargo de diretora de turma, iria lecionar a Área Curricular não disciplinar de Formação Cívica. Inicialmente reagi com apreensão, pois era a primeira vez que desempenhava aquele cargo e muitas questões assaltavam o meu espírito. Contudo, deparei-me com colegas muito colaborantes, que, ao aperceberem-se que estava um pouco perdida, ajudaram-me, quer com materiais, quer com ideias. O meu destaque também vai para a relação com os alunos, porque um diretor de turma tem que impor autoridade, o que de facto consegui. Os alunos desta escola vêm maioritariamente de bairros muito problemáticos, com famílias disfuncionais, e com muitas carências afetivas. A minha direção de turma tinha alguns casos problemáticos: alunos sinalizados pela Comissão de Proteção das Crianças e Jovens em Risco e alguns casos

de indisciplina. Percebi que inicialmente tinha que manter uma postura inflexível, onde as regras de uma sala de aula tinham que ser bem definidas e contratualizadas. O meu objetivo inicial foi bem-sucedido, pois os alunos perceberam que nas aulas tinha que haver respeito. O tempo permitiu perceber que as principais carências daquelas crianças eram afetivas e que necessitavam de conversar e expor os seus problemas, procurando na escola e em especial na diretora de turma apoio para a resolução dos seus conflitos interiores e exteriores. Desta forma, percebi que conhecer e ajudar os alunos também é importante para eles, para os professores e até para a prática letiva. Depois de fazer algumas considerações sobre as regras do saber ser e saber estar, nas aulas de formação cívica, as restantes aulas, nas outras disciplinas, fluíam muito melhor, porque os problemas tinham ficado para trás. Em várias situações testemunhei, ainda que de longe, casos muito difíceis dos meus alunos, mas senti que fui bem-sucedida ao lidar com os mesmos, uma vez que a turma, no final do ano letivo, evidenciou melhorias consideráveis ao nível do comportamento e do aproveitamento. Chegado o momento de terminar o contrato naquela escola, a despedida revelou-se dolorosa, pois os meus alunos manifestaram sentimentos de empatia e carinho para com a minha pessoa, como professora e amiga. Esta experiência profissional permitiu-me ter consciência de que é necessário possuir espírito crítico em relação à atuação dentro e fora da sala de aula e sempre que necessário alterar estratégias e atuações com vista ao sucesso e felicidade dos alunos.

Saliento também a minha experiência na E.B. 2,3 de Lamações, em Braga, na qual lecionei a turmas de 5º ano e de 6º ano as disciplinas de Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal. Destaco nesse ano uma turma de alunos surdos, uma turma muito especial que me fez crescer enquanto pessoa e professora (aspeto que será desenvolvido mais à frente). Nesta escola percebi uma diferença, essencialmente no nível de conhecimentos que estes alunos em geral possuíam. Se por um lado eram mais ativos e com problemas comportamentais, por outro eram na sua maioria bons ao nível dos conhecimentos e revelavam interesse em aprenderem cada vez mais.

As turmas desta escola eram muito exigentes, notando assim uma grande diferença entre alunos de meios mais rurais e urbanos. Desta forma, tive que reformular as minhas aulas, pois as aulas mais expositivas, com

recurso a *powerpoints* que possuía, já não despertavam a atenção daqueles alunos. Assim tive que reformular o material didático, com aulas muito mais práticas, fazer várias atividades de grupo, como trabalhos, peças de teatro e *powerpoints*. Através de jogos, testava conhecimentos como datas importantes ou nomes de reis. Mesmo a nível da avaliação de conhecimentos, como os testes, tiveram de ser reformulados e adaptados. Em muitos momentos tive de remodelar e experimentar estratégias diversificadas com vista a atingir o sucesso destes alunos. Apesar de ter um trabalho diário mais exigente, foi positivo porque também me obrigou a “crescer” em termos profissionais. Procurei inculcar nos alunos que, mais importante que decorar matérias, era mais fácil perceberem-na, criarem esquemas, perceberem a sequência dos factos. Estes alunos tiveram muito sucesso em termos de aproveitamento. A maior parte deles eram atentos, interessados e esforçados, também perceberam o papel da escola, que era vista como um lugar privilegiado para adquirirem competências para vencerem na vida.

Os professores devem ensinar os alunos, encorajando-os constantemente a vencer as dificuldades e não devem temer experimentar recursos diferentes com vista a melhorar e corrigir metodologias.

Da experiência nestas três escolas e da atividade exercida, concluo que estou sempre a aprender e que não devemos pensar que a nossa planificação diária de aulas é a mais correta e se encontra finalizada, mas que é dinâmica e suscetível de mudança. Reconheço que é um bom instrumento de trabalho, uma vez que um plano de aula ajuda o professor, por exemplo, a refletir sobre os conteúdos, métodos de trabalho e materiais mais adequados à aprendizagem; ajuda na gestão do tempo e nas metas de aprendizagem que se pretende atingir.

O processo de ensino confere uma atitude reflexiva ao professor para recriar e redirecionar as ações sempre que novos interesses e necessidades imprevistas surgirem, como questões, dúvidas. Desta forma, o professor tem a competência para “agir na urgência e decidir na incerteza”, como aponta Perrenoud (2001) no título do seu livro. Uma estratégia bem planeada para a sala de aula não deve significar inflexibilidade. O importante é que a aula seja um momento de partilha e de interação entre o professor e os alunos.

2 O que é ensinar?

Ao refletir sobre o que é ensinar, debati-me com algumas dificuldades sobre o que realmente significa ensinar. Segundo Roldão (2004), a função de ensinar está associada à tentativa de fazer com que alguém aprenda alguma coisa.

Ao longo da pesquisa que efetuei sobre o que é ensinar, deparei que este conceito é muito diversificado, uma vez que há bastantes concepções e formas de encarar o ensino.

Há várias questões que se levantam: Será que ensinar e educar são a mesma coisa? Quem pode ensinar? Quem deve educar?

Se pesquisarmos num dicionário, ensinar e educar são termos aparentemente sinónimos, contudo, depois de analisados, constatamos que são diferentes. Educar e ensinar terão em comum a tentativa de transmitir algo, como conhecimentos, competências, valores. Todavia, educar é um termo mais amplo e extrapola a visão de educação vinculada só à escola.

O vocábulo ensinar vem do infinitivo latino *insignare* e está relacionado com a transmissão de conhecimentos. Normalmente, está associado à escola, portanto aos professores. Contudo, este conceito variou muito ao longo dos tempos. “Ensinar, enquanto arte de fazer aprender alguma coisa a alguém, atravessa os tempos e é transversal a movimentos teóricos de sinais muito diversos” (Roldão, 2004, p. 100).

No entanto, não podemos pensar que ensinar é só transmissão de conhecimento, é um processo mais abrangente. “Ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25).

Ensinar é um processo complexo que envolve várias condicionantes, tais como conhecimentos, docentes, alunos, conteúdos, acabando por ser um processo recíproco para quem ensina e para quem aprende: “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender, quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 2007, p. 23). Segundo Dias (1997), educar e ensinar são conceitos diferentes. Educar procura dar condições para que o ser humano desenvolva todas as suas capacidades.

"O homem não pode tornar-se homem senão pela educação. Ele não é senão o que a educação faz dele " (Kant, 1984, p. 73).

Na "educação o essencial não é transmitir conhecimentos mas criar condições para que as pessoas cresçam, se desenvolvam, sejam, até se realizarem em plenitude" (Dias, 1997, pp. 28-29). Educar, portanto, abrange mais do que ensinar. Não se trata de obter conhecimentos, mas de crescer em todas as dimensões da vida.

Para mim, como em qualquer profissão, é importante gostar daquilo que se faz, mas isto não chega, pois ensinar é uma atividade muito exigente. Ao longo da minha experiência da vida, percebi que ensinar não é só ministrar uma aula, temos que perceber e conhecer quem está do outro lado, quem são os nossos alunos e adaptar os conteúdos programáticos ao público-alvo. De que adianta ter um professor com uma excelente bagagem de conhecimentos se não os consegue transmitir convenientemente?

Por vezes, os alunos veem os professores como alguém detentor de muitos conhecimentos, e quando o professor falha é facilmente censurado. Os objetivos de um professor não se resumem apenas a ensinar, mas deve conhecer o aluno, o meio em que está inserido, a família a que pertence, de forma a ajudá-lo.

No meu ponto de vista partilho da afirmação de Roldão (2007) que afirma que ensinar "está longe de ser consensual ou estático; por outro, o reconhecimento da função não é contemporâneo do reconhecimento e afirmação histórica de um grupo profissional associado a ela" (p. 94).

Concordo também com a visão de Tavares e Alarcão (2005) de que o ensino e aprendizagem são dois processos intimamente relacionados. Referem ainda que ensinar não é assim um processo único e fácil, requer da parte do professor a destreza de fazer a "articulação entre os princípios gerais do ensino-aprendizagem e os princípios inerentes à situação concreta do ensino e da aprendizagem, tendo em conta a estrutura do sujeito e da tarefa e, conseqüentemente, o tipo de aprendizagem a desenvolver e as tarefas de ensino, aprendizagem e avaliação mais adequadas" (p.118).

2.1 Abordagens no ensino

O termo ensino, numa primeira análise, parece vago, desde logo porque cada professor ou pedagogo pode defender ou abordar o ensino de diferentes formas. No entanto, após reflexão bibliográfica, podemos diferenciar algumas teorias e associá-las a determinados pensadores.

De acordo com Mizukami (1986), algumas abordagens no ensino “apresentam um claro referencial filosófico e psicológico, ao passo que outras são intuitivas ou fundamentadas na prática, ou na imitação de modelos.” (p. 4).

Segundo a autora, as abordagens no ensino poderão dividir-se em abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista, abordagem sociocultural e abordagem construtivista.

2.1.1 Abordagem tradicional

Esta abordagem dá importância às situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor. É um ensino centrado no professor, que vê o aluno sobretudo como um recetor de conhecimentos.

Os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados; as aulas são mais expositivas, seguindo a prática de leitura-cópia. Na relação professor-aluno, vertical, o professor tem o poder decisivo quanto à metodologia, seleção de conteúdo, forma de interação na aula, enquanto o aluno escuta (Mizukami, 1986). “O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo “ (Mizukami, 1986, p. 14).

O professor, de uma forma ditatorial, ministra a aula e os alunos seguem todos o mesmo ritmo de trabalho. Assim, este professor tem mais dificuldade em perceber se os alunos, uma vez que não participam, estão a acompanhar o ritmo da aula, se estão a apreender o conteúdo abordado, se precisam de apoio. Saviani (1984) realça que a pedagogia tradicional não dá importância à relação professor-aluno, às vivências do aluno (p. 9).

Em suma, esta abordagem baseia-se num ensino centrado no professor. O aluno é visto como um recetor dos conteúdos. Este modelo de aprendizagem conduz à memorização e dificulta a reflexão e a criatividade dos alunos. As aulas são mais expositivas, nas quais o professor é o agente e o aluno é o ouvinte.

Com base no que pude investigar, identifico-me com esta perspectiva, no que toca à vivência do meu 1º ciclo, enquanto aluna. Era um ensino com muitas regras e rigor, que valorizava a memorização das matérias. O professor, para se fazer entender, debitava a matéria, mas não estimulava o raciocínio. Segundo a minha perspectiva, esta perspectiva tem falhas, principalmente porque a aula não pode ter sempre o mesmo método. A aula deve ser uma descoberta para o aluno, que, de forma ativa, deve dialogar com o professor, manifestando dúvidas e interesse pelo que está a aprender. Penso que a abordagem tradicional ainda hoje é utilizada. Todavia não a aplico nas minhas aulas, pois os alunos são cada vez mais exigentes e se uma aula fosse tradicional, o seu desenvolvimento, a participação, a partilha de ideias não seriam os mais desejados, pois o mais importante seria “dar a matéria”. Para mim, a aula tem que ser um processo de interação entre o professor e os alunos. Os alunos têm o direito de se manifestar: seja para opinar, questionar, dialogar e até conversar. Os conhecimentos podem ser transmitidos com o mesmo rigor da antiga escola tradicional, que instruiu os nossos pais e avós. Todavia, reconheço a sua importância e saliento como positivo que, através desta teoria, se conseguiu evoluir e melhorar.

2.1.2 A abordagem comportamentalista

A teoria comportamentalista ou behaviorista defende que é possível modelar o comportamento do indivíduo. É da responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento e a eficácia do ensino. Esta abordagem baseia-se no empirismo. Segundo Mizukami (1986), “o conhecimento é uma descoberta. Porém o que foi descoberto, já se encontrava presente na realidade exterior” (p. 19).

Na perspectiva de Skinner (1969), defensor do comportamentalismo, a educação é o ponto de partida para o conhecimento e para moldar tanto o comportamento como as conceções perante o outro: "A educação é o estabelecimento de comportamento que seja vantajoso para o indivíduo e para os outros em um tempo futuro" (p. 402).

Para Mizukami (1986), a escola comportamentalista é uma agência que educa num plano formal e conduz o aluno às necessidades sociais, para que

possa viver em sociedade: “A escola está ligada a outras agências controladoras da sociedade, do sistema social (governo, política, economia, etc) e depende igualmente delas para sobreviver. Essas agências, por sua vez, necessitam da escola porque é a instituição na qual os novos membros são formados. A escola é a agência que educa formalmente. Não é necessário a ela fornecer condições ao sujeito para que ele explore o conhecimento, explore o ambiente, invente e descubra. Ela procura direcionar o comportamento humano às finalidades de caráter social, o que é condição para sua sobrevivência como agência” (p. 29).

Quanto à docência, o professor pode definir quais os resultados que pretende atingir com os seus alunos e “oferecer-lhes” recompensas adequadas. À medida que os alunos avançam nas suas competências, os mesmos devem ser estimulados.

Segundo Reis (2012), esta teoria assenta num estudo cuidado dos incentivos e recompensas na sala de aula. Defende que a recompensa é uma gratificação atrativa como resultado de um determinado comportamento pretendido (p. 14).

Os defensores da abordagem behaviorista defendem que o sucesso do aluno depende de reforços e estímulos. Como refere Skinner (1965), citado por Reis (2012):

Um incentivo é algo que encoraja ou desincentiva um comportamento. Considerando isto, prometer uma nota é um incentivo, recebê-la é uma recompensa. Por estas palavras entende-se que alguns comportamentos, sendo reforçados e premiados (acontecimentos externos), originam hábitos e tendências (encaminham a acontecimento internos). Neste contexto, o incentivo, desempenha o papel central na motivação, tanto serve para encorajar como desencorajar um comportamento dentro da sala de aula. (p. 6)

Nesta abordagem, o professor é que tem a responsabilidade de planear e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem.

Para Moroz (1993), o professor tem um papel muito importante: o de ajudar o aluno. Todavia, o professor deve criar condições, ferramentas, mas

não dar a resposta, deve dar atenção ao tipo de ajuda que fornece. Tal como Skinner (1972) preconiza: o professor no ensino deve induzir o aluno a agir, mas deve ser cuidadoso em como fazê-lo, porque fazê-lo agir em uma dada ocasião pode interferir na probabilidade de agir da mesma maneira no futuro (p. 136).

Em suma, segundo esta teoria, o aluno tem um papel mais destacado. No entanto, o professor deve saber preparar e planejar a aprendizagem de modo a obter os resultados desejados. Esta teoria defende ainda que o Homem é resultado do meio em que vive.

No meu ponto de vista, esta teoria tem dois pontos muito importantes para o ensino-aprendizagem e com os quais me identifico: a influência do meio e o comportamento. Assim, se a aquisição de conhecimentos depende do comportamento dos alunos, cabe ao professor tentar modelar o comportamento destes, porque um comportamento assertivo é sinónimo de disciplina e de uma aula proativa.

Para Gonçalves (2007) e citando Watson, “o meio era o fator determinante do comportamento. Este determinismo ambiental é, com efeito, uma das bases de todo o behaviorismo. Segundo esta corrente, o ser humano, ao nascer, é uma tábula rasa na qual os estímulos do meio vão inscrevendo os dados que permitem o desenvolvimento e a aprendizagem” (p. 27).

A pertinência atribuída ao meio vem de encontro à importância de, enquanto professora, conhecer o meio onde os meus alunos habitam, porque todos são diferentes, portanto os seus comportamentos também. Exemplificando com a minha experiência de ensino, recorro ao Agrupamento de Escolas de Valbom, onde, depois de conhecer a família e/ou o meio onde viviam os alunos, compreendi determinadas atitudes de alguns. Exemplo disso foi o comportamento de um aluno que, por qualquer motivo, chorava e gritava na aula e, por muito que o tentasse acalmar, nunca o percebia. Chamei o encarregado de educação à escola para uma reunião. O encarregado de educação, que era o avô, explicou-me que, os pais depois de um período de conflito e violência, estavam num processo de divórcio e nenhum queria ficar com o menino, que, por isso, teve que ficar à guarda do avô. Claro que para

uma criança de 10 anos é muito difícil aceitar a violência, a separação dos pais e ainda rejeição. De facto, torna-se importante conhecer o meio em que os nossos alunos vivem para os ajudarmos em todos os sentidos. Percebi que havia temas que devia evitar para não relembrar determinadas vivências daquele aluno, que facilmente se exaltava e descontrolava.

Penso que esta teoria, baseada numa pedagogia programada, com métodos de reforço, poderá ter algumas vantagens, como consciencializar os alunos para a organização, o estudo e motivação, permitindo ao aluno uma boa preparação para o futuro profissional. Para os behavioristas, a aprendizagem é um processo de aquisição de novos comportamentos, influenciados pelo meio e condicionados por estímulos, recompensas e/ou reforços.

2.1.3 Abordagem humanista

Esta abordagem dá primazia ao aluno, uma vez que o ensino está centrado nele. O professor tem o papel de criar condições ao aluno para que este desenvolva a sua aprendizagem. Assim, o conteúdo advém das próprias experiências do aluno. Há uma espécie de cooperação/relação entre quem ensina e quem aprende: o professor e o aluno. Para o psicólogo humanista Carl Rogers o professor é visto como um facilitador da aprendizagem e o ensino está centrado no aluno: “Um dos campos em que o próprio Rogers aplicou esses princípios foi o da educação, propondo uma Pedagogia Centrada no Aluno, que também chamou de Pedagogia Experiencial (...)” (Fonseca, 2009, p. 2).

Este processo procura incentivar os alunos a tornarem-se autoconfiantes, que procurem a autodescoberta e autodeterminação. Esta perspetiva procura dar condições aos alunos para que sejam autónomos e responsáveis.

Como refere Fonseca (2009): “De modo significativo, não se aprende nada do que nos digam, do que nos comunicam, do que nos veiculam. Aprender é ser eu a descobrir o aprendido, é ser eu a estabelecer o aprendido. Assim, a verdadeira aprendizagem é autodescoberta. Uma aprendizagem destas, em que há uma apropriação e uma assimilação pessoal, em que se faz nosso e se incorpora na nossa própria experiência o que se aprendeu e

descobriu, tem impacto sobre o nosso comportamento, leva a mudanças e a melhorias e, por isso mesmo, é uma aprendizagem significativa. Numa aprendizagem destas está envolvida toda a pessoa, não apenas o intelecto, mas também a emoção, e só esta aprendizagem é duradoura e eficaz. Igualmente, este tipo de aprendizagem desenvolve a autoconfiança, a autonomia e a criatividade, sendo mais significativa se a autocrítica e a autoavaliação tiverem um papel mais importante que a avaliação dos outros” (p. 17).

Este processo baseia-se também na vontade do aluno, naquilo que ele deseja e quer, isto é, nas suas motivações, “...o professor assentará a sua confiança fundamental na tendência dos seus alunos (...). A sua função consistiria no desenvolvimento de uma relação pessoal com os seus alunos e de um clima nas aulas que permitissem a realização natural dessas tendências” (Rogers, 1977, p. 262).

Concluindo, esta perspectiva valoriza as experiências dos alunos e coloca o aluno no centro da aprendizagem. Procura, portanto, incentivar a sua criatividade e autonomia. Promove um ensino através da autodescoberta, no qual o professor é um estimulador e orientador.

Segundo a minha experiência, o ensino deve abarcar esta perspectiva. Nas minhas aulas, procuro transmitir as ferramentas aos alunos e incentivo-os à autodescoberta, à autodeterminação e à autonomia, uma vez que se perceberem o que estão a fazer, no futuro conseguem aplicar. Esta abordagem também realça a relação de cooperação que deve haver entre o professor e o aluno. Considero que o ensino deve ser uma mediação entre ambas as partes, em que o professor e o aluno têm um papel importante, mas cabe ao professor a responsabilidade de inculcar nos seus alunos as bases da sua aprendizagem. Quando a minha pedagogia segue esta perspectiva, as aulas não são tão monótonas e o aluno está mais motivado.

2.1.4 Abordagem cognitivista

Esta perspectiva procura explicar os mecanismos internos que ocorrem na mente humana em relação à aprendizagem e à estruturação do conhecimento, dando ênfase à construção de conhecimentos: “a aprendizagem

é concebida como um processo de construção do conhecimento e não como um processo de aquisição do conhecimento, por outro, as atividades de ensino são atividades de ajuda à construção de conhecimento e não de transmissão de conhecimento. É assim que o professor que se inspira nestes modelos deve concentrar-se mais em organizar, estruturar, clarificar a sua coerência e de trabalhar a integração dos conhecimentos do que em transmiti-los” (Silva, 2004, p. 73).

Para que se atinja uma aprendizagem completa, esta tem de estar em relação com o exercício operacional da inteligência. Só se realiza quando o aluno elabora o seu conhecimento.

“A psicologia cognitiva interessa-se pela capacidade que o ser humano tem para obter conhecimentos e desenvolver a sua inteligência” (Silva, 2004, p. 75).

Os principais defensores do cognitivismo são Jean Piaget, e Jerome Bruner. Esta abordagem também é conhecida como piagetiana, devido à sua grande difusão e influência na pedagogia em geral.

Para Bruner, “o objetivo principal do ensino é promover a compreensão geral de uma matéria e quando o aluno compreende a estrutura de um assunto ou de uma matéria vê-a como um todo relacionado” (Silva, 2004, p. 75).

Segundo Mizukami (1986), a conceção cognitivista promove a pesquisa, a investigação na solução de problemas por parte dos alunos, e não a aprendizagem de definições e memorizações, pois esta só se realiza realmente quando o aluno elabora o seu conhecimento, ou seja, a aprendizagem verdadeira dá-se no exercício operacional da inteligência.

Ainda segundo a autora, o professor deve evitar a rotina, bem como a fixação de respostas e hábitos. Ele deve propor problemas aos alunos para que eles próprios procurem soluções, exercendo um papel ativo, que consiste em observar, experimentar, comparar, analisar, levantar hipóteses, argumentar. O docente deve apenas orientar para que os objetivos sejam explorados pelos educandos, provocando nestes desafios. Eu partilho desta opinião, penso que o docente deve conduzir o aluno à descoberta. Assim, ele reflete e analisa o que está a aprender, consegue reter melhor as informações e questionar aquilo que não assimila.

Esta abordagem promove uma relação ativa entre o professor e o aluno.

“O aluno deve ser tratado de acordo com as características estruturais próprias de sua fase evolutiva e o ensino precisa, conseqüentemente, ser adaptado ao desenvolvimento mental e social” (Mizukami, 1986, pp. 77-78).

Assim, o professor deve assumir o papel de investigador, pesquisador, orientador e coordenador.

A abordagem cognitiva valoriza a experiência anterior, reconhecendo que a estrutura cognitiva do sujeito depende das suas experiências anteriores: “a aprendizagem requer processos cognitivos, conhecimentos e estratégias constituintes do background do aluno. (...) Os processos de significação, compreensão e relacionamento entre a nova informação e os conhecimentos anteriores do sujeito” (Rosário & Almeida, 2005, pp. 144-145).

Esta abordagem tem como desvantagem a forte ligação à mente humana, vendo-a como um processador de informação: recebe, interpreta, armazena e recupera ou utiliza informação quando necessita dela, desvalorizando o papel da motivação e as emoções: “uma vez que se apresenta demasiado circunscrita aos mecanismos e processos cognitivos da mente, descurando os aspetos motivacionais e emocionais igualmente presentes e relevantes no processo aprendizagem. (...) a influência da teoria do processamento da informação na prática educativa é muito limitada” (Rosário & Almeida, 2005, pp. 145-146).

2.1.5 Abordagem sociocultural

Esta teoria assenta na relação entre o educador e educando: “... ninguém educa ninguém, ninguém se educa; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1997, p. 79).

Paulo Freire (1997) valoriza os conhecimentos prévios do sujeito, pressupõe um querer do sujeito em aprender, bem-querer de quem ensina. Ainda segundo o autor, o conhecimento não tem que ser uma transferência “matemática”; “o educador que castra a curiosidade do Educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica” (Freire, 1997, p. 63). Esta teoria procura conciliar a reflexão crítica com a

prática na construção de uma história onde cada um se faz com os outros, isto é, procura valorizar os seus conhecimentos e as suas experiências adquiridas.

Esta teoria também pode ser apelidada de teoria da libertação. A mesma defende a libertação do aluno dos “moldes tradicionais”, do mecanicismo do ensino. É na escola que o aluno com autonomia, dignidade, e identidade, obtém uma educação autêntica.

Na abordagem sociocultural de Vygotsky, “a questão central da sua teoria é a aquisição de conhecimento pela interação do sujeito com o meio. A sua teoria tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio histórico, destacando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento” (Silva, 2004, pp. 82-83).

Esta abordagem privilegia a relação entre o professor e o aluno. O docente deve saber desafiar e incentivar os seus alunos. A escola também é vista como um espaço importante: “aparece como um lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino/aprendizagem. O professor tem, aqui, um papel explícito de intervenção no processo, situação diferente das aprendizagens informais nas quais a criança aprende por inserção num ambiente cultural. O professor deve interferir na zona de desenvolvimento proximal de forma a permitir avanços na aprendizagem dos alunos. (...) O professor é parte ativa e integrante da interação social que permite a construção do conhecimento. O aluno não é só e apenas o sujeito da aprendizagem, mas é também aquele que aprende com os outros aquilo que a sociedade em que está imerso produz, como os valores, a linguagem e o próprio conhecimento” (Silva, 2004, pp. 82- 83).

Enquanto professora, entendo que esta abordagem pode ser utilizada na sala de aula de aula, uma vez que, tal como referi a propósito da abordagem comportamentalista, o meio influencia o aluno. A mesma para mim também distancia-se dos moldes tradicionais, privilegiando tanto o professor enquanto educador, e o aluno.

2.1.6 Abordagem construtivista

Esta teoria é defendida por Piaget e afasta-se dos modelos tradicionais.

Para Silva (2004), o construtivismo está relacionado com a corrente cognitivista e com a abordagem Piagetiana (p. 90).

Segundo Piaget, o pensamento infantil passa por quatro estádios, desde o nascimento até ao início da adolescência, quando a capacidade plena de raciocínio é atingida.

“Os estudos intensivos de Piaget com crianças permitiram-lhe produzir um mapa dos estádios de desenvolvimento cognitivo e propor que o mesmo se processa em estádios de desenvolvimento. A natureza e a forma de inteligência mudam qualitativa e profundamente ao longo do tempo. Cada estádio representa um avanço no conhecimento e constitui uma transformação dos processos de conhecimento” (Silva, 2004, pp. 92-93).

Para os construtivistas, o conhecimento é obtido através da descoberta que o aluno/criança tem com os outros e com o mundo. Assim, ensinar é mais que a transmissão de conhecimentos.

Segundo Silva (2004) e baseando-se em Piaget, “os indivíduos constroem o seu conhecimento do mundo, sendo esta a principal força motriz do movimento construtivista. Os psicólogos cognitivistas e desenvolvimentistas, Piaget em particular, encaram a aprendizagem como um processo dinâmico no qual os alunos constroem o seu próprio conhecimento ao interagir com o mundo” (p. 88).

Esta perspetiva defende que o professor deve criar as bases para que o aluno atinja os conhecimentos. Segundo o mesmo autor, “o papel dos professores não é o de impor etapas, procedimentos ou estruturas rígidas, mas pelo contrário devem assumir o papel de arquitetos dos ambientes educativos que facilitem o processo pelo qual os estudantes sejam capazes de construir o seu próprio conhecimento. Esta nova abordagem, de certa forma radical, permitiu o aparecimento de um novo grupo de educadores e tecnólogos que se tornaram conhecidos como construtivistas” (p. 88).

O construtivismo valoriza mais o agente da educação: “o aluno constrói o seu conhecimento e soluções para os problemas. A autonomia e a iniciativa são encorajadas. Os construtivistas veem a aprendizagem como o resultado de

uma construção mental. Os alunos aprendem ajustando a nova informação à anteriormente existente. As pessoas aprendem melhor quando constroem de forma ativa o seu conhecimento.

A aprendizagem também é afetada pelo contexto, pelas crenças e pelas atitudes dos aprendizes. Estes são encorajados a inventar as suas próprias soluções, experimentar ideias e hipóteses” (Silva, 2004, p. 78).

Para Piaget, os alunos devem formular o “conhecimento através de reflexões ativas sobre objetos e acontecimentos até que atinjam uma perspectiva de adulto (Gillani, 2003). Piaget afirmou que o processo de desenvolvimento intelectual é uma adaptação mental às exigências do meio” (Silva, 2004, p. 91).

Desta forma, temos uma aprendizagem baseada na experimentação e nas vivências dos alunos que promove a autonomia dos alunos, e prepara o Homem para que dependa dele mesmo e das suas capacidades. “A atividade de assimilar experiências do meio envolvente força a criança a acomodá-las ou internalizá-las. O desenvolvimento mais completo existe quando as crianças assimilam experiências do seu meio e, a partir daí, são capazes de acomodar ou internalizar essas experiências” (Silva, 2004, pp. 92-93).

Refletindo sobre estas abordagens no ensino, depreendo que todas têm a sua preponderância. Todavia, todas as abordagens evidenciam o papel importante ou do professor ou do aluno, ou da relação entre ambos, e do processo de ensino- aprendizagem. Para mim, a escola tradicional distancia-se das outras abordagens pelas suas características: apoia-se no monólogo magistral, faz apelo aos imperativos categóricos e à disciplina. O ensino baseia-se na repetição e na memorização, que, na minha opinião, podem ser usados em algumas situações, mas não são modelos a seguir, porque não questionam o aluno.

Contrariamente, nas outras abordagens, há espaço para o diálogo na turma, temos uma pedagogia mais ativa e motivadora, que procura promover um ensino mais individualizado, questionando os interesses de cada aluno. Dá-se importância à cooperação entre professor e aluno.

Nos moldes tradicionais o professor utiliza métodos demasiadamente expositivos e mnemónicos, e vê do outro lado o aluno apenas como ouvinte e passivo. Julgo que uma aula deve ser dinâmica, em que o aluno é a parte

importante, porque é a ele que se dirige o processo de ensino. Inferindo ainda sobre a abordagem comportamentalista, a mesma preconiza um ensino baseado em estímulos e reforços. Admito que muitas vezes os alunos precisam de apoio, reforço e estímulo para prosseguir a sua atividade. O professor além de motivar deve saber planejar e orientar a aprendizagem dos seus alunos.

A abordagem humanista promove um ensino centrado no aluno, que de forma autónoma procura descobrir a aprendizagem. Por conseguinte, a abordagem cognitivista divulga uma aprendizagem baseada nos conhecimentos e experiências que os alunos têm. No que concerne à abordagem sociocultural, o ensino tem uma relação com os conhecimentos e experiências dos alunos com o meio envolvente. A abordagem construtivista preconiza o ensino-aprendizagem como um processo ativo, no qual o aluno deve ser induzido à descoberta, construindo o seu próprio conhecimento.

Para mim, a aula poderá incluir várias abordagens, embora privilegie uma interação entre o professor e o aluno, com o objetivo de fazer com que o mesmo adquira os conteúdos e competências associados à disciplina. Deve haver uma relação dialogal entre os professores e os seus alunos. Se eu não sei o que ele sabe ou se compreendeu, como posso prosseguir e progredir na aula?

Contudo, há outras abordagens no ensino, como, por exemplo, os estudos de Prosser, Trigwell e Taylor (1994), através dos trabalhos da linha *SAL – Students' Approaches to Learning*, que referenciam a abordagem ao ensino transmissiva e a abordagem ao ensino compreensiva.

Assim, a abordagem transmissiva centra-se no professor ou na interação entre o professor e o aluno, representando um ensino centrado na transmissão de conhecimentos. A abordagem compreensiva, centrada na aprendizagem do aluno, caracteriza-se por um ensino cuja intenção é promover nos alunos o desenvolvimento do seu próprio conhecimento.

Em termos práticos, na minha atividade profissional, ministro as aulas seguindo as duas abordagens: numa linha mais transmissiva quando exponho os conteúdos e numa abordagem compreensiva, na realização de exercícios práticos, na leitura, em atividades relacionadas com a compreensão de textos.

Todavia penso que a pretensão dos professores é ter alunos cada vez mais autónomos, capazes de construir o seu processo cognitivo, desta forma, apoiando-se mais numa abordagem compreensiva.

Segundo Paiva (2007) e citando Marton e Säljö (1997), “embora os professores optem por uma abordagem compreensiva ao ensino, uma parte substancial dos seus alunos continua a adoptar abordagens superficiais. Esta constatação revela que existem fortes mecanismos que operam nos contextos educacionais que suportam esta forma reprodutiva de aprender” (p. 172).

Também Rosário, Ferreira & Cunha (2003), através dos estudos de Trigwell, Prosser e Taylor, concluíram que “apesar de os professores optarem sobretudo por uma abordagem compreensiva ao ensino (84%), a maior parte dos seus alunos não percebe os ambientes de aprendizagem como exigindo uma abordagem profunda para lhe fazer face. Podemos, por conseguinte, constatar que estes professores apresentam percepções sobre o seu ensino que não correspondem às dos seus alunos” (p. 172).

2.2 Metodologias e materiais no ensino

O professor deve implementar na sua aula métodos e estratégias de ensino diversificadas, que procurem estimular o aluno para a participação, empenho e para que obtenha êxito nas suas aprendizagens.

Segundo Silva (1992), pode-se adotar vários métodos pedagógicos, nomeadamente, os métodos expositivo, demonstrativo, interrogativo e o ativo. Etimologicamente, o termo método vem do grego: “*methodos* (*odos*: caminho; *meta*: para, ou seja, método é o caminho para chegar a um fim)”.

As metodologias de ensino são as diferentes formas que o professor tem para motivar e levar o aluno a atingir os objetivos pretendidos.

Através do estudo anteriormente realizado, pode-se verificar que há várias formas de ensinar. Cabe essencialmente ao professor saber adaptar as suas metodologias ao objeto de ensino, ao aluno e às circunstâncias, como o meio envolvente, a disciplina a ministrar. Por exemplo, a metodologia a adotar na disciplina de História e Geografia de Portugal, para tratar o tema Portugal na segunda metade do século XIX será totalmente diferente da abordagem ao tema: O 25 de abril de 1974, que pode ser tratado de diferentes formas, a

saber: testemunhos de quem vivenciou, reportagens do acontecimento (vídeos, áudios, filmes, powerpoints).

Concluindo, os métodos são muito diversificados, cabe a cada educador entender o contexto, os seus alunos, os materiais disponíveis, a criatividade entre tantas outras formas de interagir. O importante é saber selecionar qual ou quais são os mais pertinentes em diferentes momentos, por forma a colmatar as dificuldades dos alunos e conduzindo-os ao sucesso.

De entre os métodos mencionados anteriormente, destacarei os métodos expositivo, demonstrativo, interrogativo e o ativo, que são os mais utilizados por mim.

Método expositivo

Como já foi referido, “Na literatura didática a aula expositiva tem sido identificada como a mais tradicional das técnicas de ensino” (Lopes, 2008, p. 36).

Este método pedagógico de transmissão baseia-se na comunicação oral de informações e conteúdos eminentemente teóricos por parte do professor. O mesmo desenvolve oralmente um assunto, dando toda a informação acerca dele.

“A importância dada ao papel do professor como transmissor do acervo cultural legou ao chamado ensino tradicional um carácter autoritário e inibidor da participação do aluno, aspetos estes transferidos para a aula expositiva, considerada como a técnica da Pedagogia Tradicional.” (Lopes, 2008, pp. 36-37).

O aluno limita-se a receber, a assimilar e a compreender a informação. Tem como vantagens a transmissão de muita informação teórica, num curto espaço de tempo e permite expressar um raciocínio lógico, sem interrupções. Como aspeto negativo, salienta-se a aparente facilidade de poder induzir o docente no erro de pensar que tudo está a decorrer de modo positivo, mesmo que assim não seja. Segundo Nobre (2003): “O que acontece muitas vezes é que o professor encontra-se mais preocupado em falar, em expor a sua matéria, do que em despertar atenção e interesse no aluno, em pô-lo a raciocinar, conduzindo-o à não participação/diálogo na sala de aula, certificando-se que a sua mensagem é compreendida pelo aluno. (...) Não percebe que a atenção e a aprendizagem devem ser estimuladas no aluno e

que a sua função como professor, não se resume somente à transmissão de conhecimentos aos seus alunos, considerando estes como meros ouvintes. (...) O monólogo, sem diálogo, pelo abuso da exposição oral, em que o professor não estimula e não revela interesse na participação dos alunos, torna-se um grande obstáculo à comunicação” (p. 4).

Segundo Bordenave e Pereira (1985), “O professor em geral não percebe que é um mau comunicador que deve ao comunicar: despertar atenção e interesse, mobilizar a inteligência do aluno, ser entendido por este, e induzi-lo à expressão e ao diálogo” (p. 183).

Este método é encarado como ultrapassado e tradicional, todavia segundo a minha experiência, é um dos métodos mais ministrados: “O método expositivo é indispensável em qualquer ação de formação, mesmo que se utilizem outros métodos” (Ferro, 1992, p. 20). No entanto, julgo que o mesmo não deve ser exclusivo e abusivamente usado, isto é, se for julgado conveniente, devem ser usados diferentes métodos na aula, de forma a captar o interesse dos alunos e a facilitar a sua aprendizagem. Este é um dos métodos que mais aplico, mas reconheço que a sua utilização continuada transforma os alunos em simples recetáculos do conhecimento e leva-os a um estado de apatia.

Método demonstrativo

Este método privilegia o saber-fazer. O professor desempenha o papel principal, motivando, explicando e demonstrando a tarefa ao aluno (aprendizagem por modelagem). O mesmo incita ao diálogo, à observação e à realização. Este método “é uma forma de ensinar a fazer... fazendo” (Pereira, 1992, p. 8).

Este método consegue, através de uma constante interação entre o professor e o aluno, motivar mais os alunos: “permite a transmissão de conhecimentos teóricos e práticos, possibilita a participação dos formandos, dialogando, observando e realizando, permite a realização do trabalho em grupo e também a individualização da aprendizagem e adequa-se ao desenvolvimento de aptidões psicomotoras” (Ferro, 1993, pp. 12-13).

Na minha opinião este método é relevante, uma vez que o aluno aprende com a prática, com a aplicação. Todavia, este método em contexto de

sala de aula, poderá ter como desvantagem a não aplicação a um grupo grande alunos, uma vez que não se consegue dar atenção a todos os alunos dentro do tempo estipulado: “Exige maior disponibilidade de tempo, é mais adequado a grupos reduzidos, exige equipamento e materiais para se tornar próximo da realidade e necessita de material pedagógico específico” (Ferro, 1993, pp. 12-13).

Penso que este é um método muito útil em sala de aula, pois desperta a atenção do aluno e incita-o à prática.

Método Interrogativo

Este método promove o ensino pela autodescoberta, baseando-se em perguntas abertas que estimulem o raciocínio do aluno. O docente, através do encadeamento lógico de questões, contribui para que o aluno descubra o objetivo da aprendizagem. Assim, a participação do aluno na construção da própria aprendizagem é mais significativa. Segundo Ferro (1993), este método “Consiste em fazer perguntas a todos os alunos individualmente, ou seja, fomentar o diálogo entre o professor e cada um dos alunos, evitando o isolamento de um aluno” (p. 10).

Segundo o mesmo autor, as vantagens deste tipo de método são: “Disponibilidade de tempo; Domínio da programação; Maior participação do que quando se usa o método expositivo.” (Ferro, 1993, p. 10).

Este método “[...] pode revelar-se altamente frutuoso”. Não é o único nem o melhor método no entanto, a utilização deste podemos ajudar a “[...] diagnosticar os conhecimentos (logo, as necessidades dos formandos), aproveitar a sua experiência e o seu conhecimento, ter em conta os seus pontos de vista e perspectivas e controlar o grau de compreensão e aceitação dos temas tratados”. O método interrogativo “entrega” ao professor a responsabilidade na condução do processo e no enfoque que é dado ao aluno. “No entanto, [como foi referido anteriormente], ainda não se trata da abordagem dialógica que se pretende ver assegurada com a modalidade pedagógica centrada na primeira pessoa do plural – NÓS” (Gouveia, Oliveira, Machado, Rodrigues, e Miranda, 2007, pp. 34-44).

Tal como os autores referiram também não considero este o melhor método, no entanto, penso que tem benefícios como por exemplo: ajuda o

aluno a compreender o que lhe é pedido, a corrigir o raciocínio e a expressar-se melhor. Como desvantagem, Ferro (1993) aponta “a iniciativa é do formador; o grupo acomoda-se facilmente; não há dinâmica de grupo” (p. 10).

Método Ativo

Este método baseia-se na ação e nas atividades do aluno. Neste método privilegia-se o diálogo aberto entre o professor e o aluno: “comunicação multilateral entre os alunos e o professor” (Bordenave & Pereira, 1985, p. 133). No entanto, o docente é visto como motivador/moderador das aprendizagens e dos alunos. Os discentes são um agente ativo da aprendizagem. Este método integra os três níveis de saber: saber-saber, saber-fazer, saber-ser / estar. Os trabalhos de grupo e os trabalhos de pesquisa são algumas das estratégias utilizadas, todos os intervenientes contribuem e são estimulados à participação: “fazer as perguntas a todos os participantes e criar uma dinâmica de grupo” (Ferro, 1993, p. 11).

Para Ferro (1993), a principal vantagem baseia-se numa boa relação entre os alunos e o professor, a preparação dos alunos para uma participação mais ativa na sociedade e no local de trabalho; a oportunidade de todos intervirem. Refere, como desvantagens deste método, a dificuldade de coordenação e condução por parte do formador, e a sua aplicabilidade a número limitado de alunos.

Em suma, como positivo neste método salienta-se a autonomia e o espírito de iniciativa do aluno em relação ao professor, uma melhoria nas relações entre os discentes, por exemplo, em trabalhos de grupo ou projeto, quando verificam que estão a interiorizar os conteúdos, os mesmos evidenciam motivação e interesse. Todavia, também pode falhar, por exemplo, em grupos numerosos.

Para mim, esta metodologia é de grande utilidade, uma vez que é dinâmica, para o professor e o aluno.

Concluindo, os desafios da educação são uma constante para qualquer educador, uma vez que há uma panóplia de teorias, de abordagens, de métodos, de estratégias ao serviço da educação.

Na minha prática de docente, diariamente questiono-me: será que recorro aos métodos mais adequados ao público-alvo? As técnicas e os

métodos a utilizar numa sala de aula e durante a aula podem ser muito diferenciados. “Não existe um só método que tenha dado o mesmo resultado com todos os alunos... O ensino torna-se mais eficaz quando o professor conhece a natureza das diferenças entre seus alunos” (Bordenave & Pereira, 1985, p. 59).

Cabe a cada educador aplicar aquele que mais se adapta à circunstância. O ensino pode ter o sucesso desejado pelo educador, depende sempre da imaginação, da segurança e do profissionalismo de cada docente (Bordenave & Pereira, 1985, p. 127).

Recuando no tempo, ao ano letivo 2010/2011, experienciei, enquanto docente, uma situação bastante gratificante que me permitiu perceber que cada aluno é diferente e especial. O contexto que vou abordar obrigou-me a que constantemente usasse diferentes metodologias e materiais para motivar os meus alunos. Trata-se de uma escola de referência na Educação Bilingue de Alunos Surdos - Agrupamento de Escolas de Lamações, na qual constava da minha mancha horária uma turma com Necessidades Educativas Especiais de alunos surdos.

O início do ano letivo foi muito complexo, para eles e para mim, em resultado de nunca ter contactado com alunos com este tipo de necessidades. Inicialmente, não tive a perceção das dificuldades a enfrentar, visto que eles não entendiam o que eu tentava ensinar-lhes. A sensação que pairava em mim era de que não conseguia ministrar uma aula, pois sentia que eles não estavam a compreender nada do que dizia. Algumas das dificuldades de comunicação foram ultrapassadas com a chegada de uma intérprete, mas outras persistiam. Refira-se que a própria elaboração de testes se transformava num trabalho árduo e penoso, pois não sabia se estavam conformes às capacidades dos alunos. No entanto, o tempo mostrou-se aliado e os obstáculos foram-se dissipando, tendo a convivência permitido uma adaptação que se revelaria frutífera na nossa relação de professora/alunos.

Constantemente modifiquei, repensei as estratégias e os métodos de ensino para motivar aqueles alunos, porque, por via das circunstâncias, facilmente desmotivavam. Assim, estratégias como ler ou falar muito devagar para a criança conseguir ler os meus lábios, textos com vários recursos icónicos eram muito frequentes nas minhas aulas, bem como as novas

tecnologias uma vez que eles apreciavam bastante, como filmes (com legendas), *powerpoints* (com a ajuda da intérprete). Procurei usar métodos dinâmicos, mais apoiados na observação e na prática, por exemplo, com exercícios feitos em grupo, nos computadores, quadro interativo, para que as atividades surgissem como novidade para eles.

Segundo Ramos (2011) e citando Correia (2008), tendo em conta uma turma com Necessidades Educativas Especiais: “o professor deverá ter em conta a localização da criança na sala, devendo esta permanecer na primeira fila, para que se minimizem as suas limitações e esteja mais atenta. Deverá também ter em atenção o modo como introduz os novos conceitos, pela estrutura, clareza, insistência, empenho e ritmo que utiliza, tal como na aposta em realizar experiências e atividades do foro sensorial, fazer adaptações no processo de leitura, na escolha de métodos de ensino eficazes. Neste sentido, o professor deverá optar por explicações mais claras para que a criança compreenda, utilizando, por exemplo, tecnologias que apoiem o seu trabalho e, portanto, o decorrer da aula (computadores, gravadores áudio, vídeo, DVDs)” (p. 14).

Como referido anteriormente, revelou-se uma excelente experiência, não só na dimensão profissional como na dimensão pessoal, enriquecendo-me com aquisição da língua gestual, da realidade destes alunos, mas principalmente tornou-me mais sensível a estes alunos, pois, às vezes, o que nos parece um pormenor é algo importantíssimo para aqueles que estão privados de um sentido. Se o nosso papel é formar, ensinar, educar, é também apoiar, ajudar, partilhar, saber ouvir, oferecer.

Segundo Cunha (2009), e através dos estudos do psiquiatra norte-americano William Glasser, as percentagens seguintes afirmam que aprendemos:

- 10% quando lemos;
- 20% quando ouvimos;
- 30% quando vemos;
- 50% quando vemos e ouvimos com outros;
- 70% quando discutimos/debatemos;
- 80% quando vivenciamos e experimentamos pessoalmente;
- 95% quando ensinamos a alguém.

Estas percentagens demonstram que os métodos que recorrem à visualização e à prática têm mais hipótese de sucesso.

Em suma, todos os métodos e materiais têm a sua pertinência e todos podem e devem ser utilizados pelos educadores. O método expositivo, inicialmente, era usado com a preocupação de ensinar, no sentido de debitar matérias, descurando a aprendizagem. Todavia este método abarca mais que um método tradicional, deixou de se ter, ou ver como tradicional, uma vez que o aluno “do antigo” ouvia de um *magister* autoritário as matérias, atualmente este método já contempla a opinião e a interação do aluno.

3 Ser professor hoje

“Professor não é quem ensina, mas quem de repente aprende”(Rosa, 1956).

Já Piaget (1977) afirmava: “O que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas. (...) Seria absurdo imaginar que, sem uma orientação voltada para a tomada de consciência das questões centrais, possa a criança chegar apenas por si a elaborá-las com clareza” (p. 18).

Ser professor hoje é extremamente difícil. Da experiência que tenho, os educadores presentemente vivem situações complexas, por diversos motivos: pela falta de oportunidades de trabalho, pela exigência do mundo e dos alunos, pela desmotivação dos alunos. Os alunos hoje em dia têm cada vez mais atrações e ferramentas ao seu dispor, sendo cada vez mais difícil motivá-los, cativá-los, daí a necessidade constante de nos adaptarmos, aperfeiçoando os métodos e as técnicas de ensino. É, de facto, muitas vezes um papel ingrato sentir que o esforço do professor não é correspondido pelos alunos. Com isto pretendo dizer que, aquando do processo de avaliação, o desejo dos docentes é que todos os seus alunos tenham aproveitamento positivo, mas trata-se de uma utopia, apesar de se saber que tudo fizemos, mesmo que o fracasso seja de um só aluno.

Todo o educador tem um papel de grande responsabilidade: preparar alguém para o futuro, sabendo sempre antecipadamente que nem sempre somos bem-sucedidos. Um educador é um modelo, a todos os níveis, que o aluno segue mesmo inconscientemente.

Através da minha experiência profissional, enquanto professora, identifico-me mais com a perspectiva construtivista, que defende que o professor não deve ensinar os alunos, mas sim orientá-los para que eles descubram e construam ativamente o conhecimento. O professor construtivista deve aplicar métodos ativos que estimulem o aluno, promovam o raciocínio e o desafio.

Piaget e os construtivistas não apreciam os métodos tradicionalistas, considerando que os mesmos não promovem o diálogo na sala de aula. Os construtivistas consideram que há um excesso de verbalismo na transmissão dos conteúdos escolares. O aluno deve e pode aprender a pesquisar para chegar a inventar e reinventar. Assim, pode aplicar as suas aprendizagens a situações futuras. Deve haver partilha, diálogo, crítica, troca de saberes e experiências.

Já Luís Vaz de Camões, nos seus sonetos dizia: “*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*”. Tal como o mundo muda, o ensino também mudou, mas continuamos a ensinar. Tudo muda: a escola, os alunos, os encarregados de educação, os programas.

Os profissionais da docência deparam-se hoje com uma panóplia de materiais extremamente diversificados, o importante é saber seleccioná-los e adaptá-los ao contexto em questão. O professor deve partir da experiência ou dos conhecimentos prévios do aluno, visando superá-los.

Subscrevo a opinião de Santos (2007): “O professor (...) não pode circunscrever a sua ação à sala de aula, não se pode limitar a transmitir secamente os seus conhecimentos científicos sem mais nada (...). Ele deve, pelo contrário, (...) estar atento às necessidades educativas e pessoais do aluno, para melhor o poder acompanhar e orientar” (p. 109).

Concluindo, as exigências do mundo escolar são cada vez maiores: desde os conteúdos à desmotivação dos alunos, à violência nas escolas, aos concursos de docentes que deixam milhares de bons profissionais no desemprego, o excesso de burocracias existente nas escolas. Enfim, é preciso

uma grande paixão pelo ensino para contribuir para a formação dos alunos e conseguir superar as dificuldades.

O professor de hoje não é o mesmo de há trinta anos, consequência das constantes alterações operadas na sociedade. Assim, não chega gostar do que se faz, há que realizar formação e adaptar-se constantemente ao Mundo, não esquecendo que “O próprio professor é aluno e participante, um membro do grupo, também ele em processo de aprendizagem” (Fonseca, 2009, p. 18).

4 O que é aprender?

O modo como os alunos assimilam e veem a aprendizagem surge como outro tema ao qual dediquei o meu estudo.

Se perguntarmos a um aluno o que é aprender, ele, possivelmente, associa àquilo que vai fazer à escola. Mas o conceito pode ter várias aceções e pode estar condicionado, por exemplo, pela idade e pela profissão de quem responde. Desta questão emergem outras, associadas à aprendizagem e ao ensino, como, por exemplo: como devemos estudar? Quem é um bom professor? Quais as melhores estratégias na aprendizagem? Sou um bom aprendiz?

Segundo a etimologia, aprendizagem vem do latim "*apprehendere*", que significa adquirir o conhecimento de uma arte, ofício ou através do estudo ou da experiência.

“A clássica definição de aprendizagem, por parte da psicologia, como uma modificação do comportamento é o resultado da valorização que alguns investigadores deram ao aspeto externo da modificação do comportamento, enquanto outros destacam a construção pessoal. Se para uns o essencial é o resultado do processo, para outros é o processo de aprendizagem que conta” (Silva, 2004, p. 64).

Após pesquisas realizadas, defino a aprendizagem como um processo que o homem vai adquirindo ao longo da vida, através de conhecimentos formais (por exemplo, relacionados com o seu percurso escolar) e informais (experiências, vivências do dia a dia). Penso que estamos sempre a aprender, aprender com a vida e com os outros “...o que somos resulta daquilo que

aprendemos em todas as circunstâncias vitais, das quais fazem parte ambientes de aprendizagem de características muito diversas. Desde os ambientes de aprendizagem mais informais, que são próprios do complexo contexto social em que existimos – com todas as circunstâncias de contacto humano, mais ou menos estruturado, que ocorrem quotidianamente –, até aos ambientes de aprendizagem mais formais, próprios das instituições que assumem a aprendizagem como o objetivo fundamental da sua atividade” (Nico, 2008, p. 1).

O processo da aprendizagem pode ser clarificado através de diversas perspetivas, conseqüentemente por diferentes teorias de aprendizagem.

4.1 Paradigmas da aprendizagem

“O homem não só quis aprender como também, frequentemente, sua curiosidade o impeliu a tentar *aprender* como se aprende” (Bigge, 1977, p. 3).

Na primeira parte deste relatório, procurei abordar o processo do ensino: o que era ensinar e que abordagens os docentes poderiam utilizar, com base na minha experiência prática, enquanto docente. Nesta fase refletirei mais sobre o aluno, a sua aprendizagem, os conceitos e informações que se adquirem. As teorias procuraram auxiliar os docentes, mas “o domínio das teorias e das estratégias de aprendizagem não deve criar falsas expectativas aos professores, usando-as como chave mágica para resolver todos os problemas do ensino-aprendizagem, quando na realidade muitas outras variáveis entram no processo” (Oliveira & Oliveira, 1996, p. 9).

Segundo vários autores, as principais teorias da aprendizagem aparecerem organizadas em grupos: teorias comportamentalistas, cognitivistas e construtivistas (Oliveira, 1996; Silva, 2004). Esta divisão nas concepções da aprendizagem também foi delimitada por Rosário (2005), citando Mayer (1992), através de três metáforas: aquisição de respostas, correspondendo à teoria behaviorista; aquisição de conhecimentos, que corresponde à teoria cognitivista; e por fim a construção de significados, ligada ao construtivismo.

Segundo Oliveira e Oliveira (1996), no século XX houve uma delimitação na concetualização da aprendizagem. Assim, numa primeira fase, na primeira metade do século XX, de influência behaviorista, a aprendizagem reflete uma

aquisição de respostas. O aluno tem um papel passivo estando condicionado por estímulos, recompensas e punições. “Nesta perspectiva, o objetivo da instrução consistia em aumentar o número de respostas corretas” (Oliveira & Oliveira, 1996, p. 64).

Num segundo momento, na década de 50 e 60, sob influência cognitivista, a aprendizagem é vista como uma aquisição de conhecimento, em que o aluno “torna-se um processador de informação e o professor um fornecedor dessa mesma informação; objetivo da instrução será o de aumentar a quantidade de conhecimentos disponíveis no sujeito” (Oliveira & Oliveira, 1996, p. 64). O professor tem então como função ajudar o aluno a melhorar as suas capacidades e conhecimentos, baseando-se na memorização. Desta forma, tal como já foi referenciado, a abordagem cognitiva valoriza a experiência anterior, reconhecendo que a estrutura cognitiva do sujeito depende das suas experiências anteriores: “a aprendizagem requer processos cognitivos, conhecimentos e estratégias constituintes do background do aluno. (...) Salaria a abordagem cognitiva os processos de significação, compreensão e relacionamento entre a nova informação e os conhecimentos anteriores do sujeito” (Rosário & Almeida, 2005, pp. 144-145).

Numa terceira fase, ainda sob a influência do cognitivismo e das correntes ambientais e ecológicas, a aprendizagem é concetualizada como construção de conhecimento. Segundo Rosário (1997), “o sistema de ensino/aprendizagem deveria motivar efetivamente os estudantes para serem participantes ativos no processo de aprendizagem construindo o seu próprio conhecimento, e promovendo assim progressivamente, a sua independentização dos professores” (p. 407). Nesta nova perspectiva, o ensino promove “o saber e com o saber fazer, mas também com o saber aprender. É dado um relevo especial à capacidade de autorregular a aprendizagem e aos mecanismos socioeconómicos de aprendizagem (interfaces entre a influência social e a experiência pessoal)” (Gonçalves, 2007, p. 26). Assim, a perspectiva construtivista defende que o Homem constrói o seu próprio conhecimento através do mundo em que vive, das suas experiências pessoais que vai adquirindo ao longo da vida. O aluno assume então um papel importante na aprendizagem, uma vez que “constrói o seu conhecimento e soluções para os problemas. A autonomia e a iniciativa são valorizadas. Os construtivistas viam

aprendizagem como o resultado de uma construção mental, no qual os alunos aprendem ajustando a nova informação à anteriormente existente. As pessoas aprendem melhor quando constroem de forma ativa o seu conhecimento. A aprendizagem também é afetada pelo contexto, pelas crenças e pelas atitudes dos aprendizes. Estes são encorajados a inventar as suas próprias soluções, experimentar ideias e hipóteses” (Silva, 2004, p. 78).

Para os construtivistas, a aprendizagem é uma construção mental: os alunos assimilam uma nova informação com uma estrutura ou experiência anterior. A aprendizagem é um processo ativo de criação, não de aquisição, do conhecimento, que está sempre em construção.

Estas duas abordagens, cognitivista e construtivista, embora distintas, têm bastantes pontos em comum: demarcam-se da teoria behaviorista e defendem uma aprendizagem centrada no aluno. Desta forma, “a verdadeira ênfase do aluno como construtor do seu próprio conhecimento surge com as teorias cognitivo construtivistas da aprendizagem, que imprimem um carácter determinante às concepções prévias dos alunos. Essa perspectiva cognitivo-construtivista da aprendizagem deve-se ao modelo piagetiano e de Ausubel. (...) Ao contrário dos *behavioristas*, esses autores preocuparam-se com o aprender a pensar e o aprender a aprender, e não com a obtenção de comportamentos observáveis” (Vasconcelos, Praia e Almeida, 2003, p. 14).

4.2 Abordagens à aprendizagem superficial e profunda

Numa linha de investigação SAL – Students’ Approaches to Learning baseada em estudos qualitativos quanto à forma como os discentes estudam, Marton e Säljö (1976) apontam duas abordagens à aprendizagem: abordagem profunda e abordagem superficial. A abordagem profunda baseia-se na reconstrução de conhecimentos através da compreensão. A abordagem superficial vê o conhecimento como algo atingido sem exigência: “Estas descrições dos perfis de estudos dos alunos, permitiram identificar duas abordagens típicas à aprendizagem: a tentativa de reconstrução do conhecimento de modo a incrementar a compreensão do material estudado (abordagem profunda), em oposição à reprodução literal da informação trabalhada (abordagem superficial) (...)” (Rosário & Almeida, 2005, p. 146).

Na abordagem superficial, o aluno estuda na base da memorização, descurando um conceito importante: a compreensão: “os alunos que optam por uma abordagem superficial (esforçam-se por memorizar as informações que esperam vir a ser alvo de avaliação, não se preocupando com a compreensão do material que estão estudando); e (ii) os alunos que optam por uma abordagem profunda (tendem a compreender a informação que estão a estudar relacionando-a com o seu conhecimento prévio e a sua experiência pessoal)” (Rosário, 1999, p. 274). Todavia, estudos quantitativos, realizados através de questionários, sob a mesma orientação SAL, apontaram três abordagens à aprendizagem: Profunda, Superficial e Estratégica/Alto Rendimento (Biggs, 1987), distinguindo-as nos "motivos" e nas "estratégias" que as qualificam.

Na abordagem superficial, a estratégia frequentemente utilizada pelos alunos assenta na memorização mais ou menos mecânica da informação, focalizando-se nos tópicos que aparentam ser os mais importantes e na sua reprodução. Segundo Rosário (1999) e citando Marton (1983), a estratégia superficial traduz-se num processamento passivo e fechado da informação, na qual o pensamento está fechado sobre si próprio.

Ao contrário, a abordagem profunda dá importância à compreensão: “A estratégia que emerge deste tipo de interesse é a procura de atribuição de significado ao material a aprender. A curiosidade, tida como um motor fundamental da aprendizagem destes alunos, só é satisfeita quando a informação é compreendida e quando ganha significado pessoal. Aprender, de acordo com esta perspectiva, consiste num processo ativo de abstração de significado e de interpretação pessoal da informação (Biggs, 1990; Marton et al., 1992; Barca, Porto & Santorum, 1997; Porto, Barca, Santorum & Núñez, 1995)” (Rosário, 1999, p. 274).

Pode-se ainda falar de uma terceira abordagem, a de Alto Rendimento, que dá preponderância aos bons resultados, relacionando-se com a abordagem superficial: “a abordagem de alto rendimento tal como a abordagem superficial está centrada no produto final. A sua orientação baseia-se numa forma particular de motivação extrínseca: autovalorização através de um sucesso escolar visível e, em particular, das classificações elevadas” (Rosário, 1999, p. 274).

Enquanto professora, tenho a preocupação em acompanhar os meus alunos, preocupando-me se os mesmos estão a assimilar a matéria. Deste modo, torna-se importante compreender de que forma eles abordam a aprendizagem. Há vários autores nacionais e estrangeiros que abordam esta temática com diferentes metodologias e/ou significados como Biggs et al., 2001; Carvalho, 2002; Chaleta, 2003; Duarte, 2000; Rosário, 1999a; 2001; Rosário e Almeida, 1999, 2005; Rosário et al., 2001; Rosário, 2003.

No contexto de sala de aula, todos os alunos são diferentes, embora quase todos procurem ser bem-sucedidos nas suas aprendizagens. Segundo a minha experiência, temos cada vez mais alunos com abordagens superficiais: o estudo assenta na mecanização, sem refletirem sobre o que estão a estudar. Um aluno que questiona, que faz anotações do que apreendeu, que sabe relacionar, depreende-se que compreendeu os conteúdos. Para mim, esta abordagem é a mais marcante, porque depreende-se que o aluno relaciona conceitos, procura a compreensão, e ao mesmo tempo desenvolve as suas competências. Concluo ainda que nas três abordagens há fatores que influenciam as mesmas como a motivação e as estratégias usadas tanto pelo professor como pelo aluno. A aprendizagem está relacionada não só com a abordagem e características do professor (dos conhecimentos que tem, da forma como ensina, como motiva os alunos), mas também com as características dos alunos (conhecimentos, utilização de diferentes estratégias para aprender). Os professores devem conhecer as conceções dos seus alunos para a partir daí trabalharem.

Considera-se que as abordagens à aprendizagem refletem a forma como os alunos experienciam os contextos específicos de aprendizagem, podendo alterar entre diferentes abordagens (Duarte, 2000; 2002). Da experiência no ensino, entendo que em geral temos alunos cada vez menos empenhados e com preferência para abordagens superficiais, pelo que se trata de um desafio para o docente encontrar formas de promover uma abordagem mais profunda à aprendizagem junto dos seus alunos.

4.3 Estratégias de aprendizagem

Atualmente, o professor sente a necessidade de motivar os seus alunos, pelo que tem de diversificar os seus métodos de ensino e estratégias. O termo estratégia vem do grego *stratègós* (de *stratos*, "exército", e *ago*, "liderança" ou "comando", significando assim, "a arte do general") e designava o comandante militar.

“Em geral, pode definir-se estratégia de aprendizagem como o conjunto de procedimentos ou de processos mentais utilizados pelo indivíduo em determinada situação de aprendizagem com o fim de facilitar a sua aquisição, armazenagem e utilização” (Oliveira & Oliveira, 1996, p. 85).

A nível de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, há muitas investigações nesta área.

Para Rosário e Almeida (2005, p. 148), o conceito "estratégia" refere-se à implementação de um conjunto de procedimentos (táticas) para atingir um objetivo". As estratégias são formas que os alunos utilizam para lidarem com situações específicas da aprendizagem, e assim sendo, podem mudar ao longo do tempo, ser aprendidas ou incrementadas.

A utilização de diferentes estratégias por parte dos alunos está associada ao sucesso desejável: “Os alunos com maior sucesso geralmente usam melhores estratégias de aprendizagem, embora seja difícil defini-las” (Oliveira & Oliveira, 1996, p. 84).

Todavia, há autores que fazem algumas classificações (taxonomias) das estratégias de aprendizagem, como Boruchovitch (2007) e citando Dembo (1994), que distingue estratégias cognitivas de estratégias metacognitivas. O autor esclarece “que as estratégias cognitivas operam diretamente sobre o material a ser aprendido, auxiliando o estudante a melhor processar a informação. Já as estratégias metacognitivas, segundo este autor, são procedimentos que o indivíduo emprega para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento e ação” (157).

Depreende-se, assim, que as estratégias cognitivas relacionam-se com os comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada e

processada mais eficientemente, enquanto as estratégias metacognitivas são procedimentos que o indivíduo usa para planejar e regular o processamento de informação.

O objetivo das estratégias de aprendizagem é ajudar os alunos, que de uma forma autônoma, saibam refletir sobre a sua aprendizagem, dando-lhes ferramentas para que eles próprios organizem os seus conhecimentos. Em suma, é ajudá-los a aprender a pensar. Eu enquanto professora partilho desta opinião: os alunos devem refletir sobre o processo de aprendizagem e, com a ajuda do professor, devem organizar o seu estudo.

Segundo Oliveira e Oliveira (1996), há autores que fazem a distinção entre estratégia e tática. Assim, relaciona a estratégia a um processo mais geral (outros autores chamam-lhe meta-estratégia ou estratégia metacognitiva), enquanto associam a tática a competências mais específicas.

Para Weinstein e Mayer (1986) há oito categorias de estratégias de aprendizagem: estratégias de repetição de tarefas básicas; estratégias de repetição de tarefas complexas; estratégias de elaboração de tarefas básicas; estratégias de elaboração de tarefas complexas; estratégias de organização de tarefas básicas; estratégias de organização de tarefas complexas; estratégias de autorregulação da aprendizagem ou controlo da compreensão (como testar lacunas na compreensão do material, estabelecer metas, etc.); estratégias afetivas (por exemplo, ser capaz de relaxar em situação de ansiedade nos testes).

Como já vimos, há muitas tentativas de classificação das diversas estratégias. Porém, segundo Oliveira e Oliveira (1996), pode-se distinguir entre estratégias de atenção, de codificação, de controlo da compreensão (metacognição) e estratégias afetivas (controlo da ansiedade).

Uma das estratégias mais diversificadas na aprendizagem é a de atenção, uma vez que os alunos revelam muitas dificuldades de concentração. E uma vez que cada vez mais temos turmas mais numerosas os défices de atenção dos alunos são cada vez maiores. Segundo Oliveira e Oliveira (1996), para a atenção podem usar-se ao menos duas estratégias: fragmentação (dividir o conjunto instrucional em unidades mais pequenas onde se projeta a atenção até dominá-las e combiná-las em unidades superiores) e o enfoque

exploratório (deslocar a atenção de uns aspetos a outros do problema, numa visão global, partindo da síntese para a análise).

Relativamente às estratégias de codificação, destaca-se “a repetição (repetir em voz alta, sublinhar, tomar notas, copiar o material mais significativo, etc., em ordem à seleção do mais importante e à aquisição através da memorização e da transferência); a elaboração (através de uma associação ou imagem mental, usando palavras-chave e ainda resumos, analogias, autoperguntas, etc.); a organização (por categorias taxonómicas, usando resumos, sublinhando, etc.); a recuperação (depende das fases anteriores, do modo como se associou o material, e de outros fatores)” (Oliveira & Oliveira, 1996, p. 88).

No que concerne às estratégias de controlo da compreensão ou metacognição, segundo Oliveira e Oliveira (1966) traduzem-se por “ao conhecimento que o aluno tem sobre os seus próprios processos cognitivos (conhecer como conhece ou consciência do processo de conhecimento) e ainda à capacidade para controlar esses processos, organizando e modificando o material em função dos resultados da aprendizagem” (p. 88).

No que toca às estratégias afetivas, estas procuram solucionar problemas de ansiedade: “destinam-se a controlar, modificar e eliminar estados internos do estudante, que possam ser incompatíveis com o bom processamento da informação” (Boruchovitch, 2007, p. 158).

Ao refletir-se nas estratégias da aprendizagem, é importante abordar a autorregulação, uma vez que o aluno pode adaptar as suas capacidades em competências escolares e melhorar a sua aprendizagem: “o trabalho mais importante compete aos alunos que devem testar e julgar a eficácia de determinadas estratégias de aprendizagem tendo em conta as suas capacidades, estilos cognitivos, condições de estudo, material a aprender, e outras circunstâncias” (Oliveira & Oliveira, 1996).

Para Zimmerman, (2001), um dos autores que mais aborda este tema e numa perspetiva sociocognitiva, a autorregulação é conceptualizada como um processo autodiretivo, através do qual os alunos transformam as suas aptidões mentais em competências académicas quanto às tarefas.

Para mim, as estratégias de autorregulação na aprendizagem são uma boa ferramenta para os alunos, uma vez que desenvolvem a aquisição de

conhecimentos, permitindo-lhes ainda questionar e refletir sobre o seu próprio desempenho.

Todavia há diferentes estratégias de autorregulação como aponta Galvão (2001) e Zimmerman (1986) que referem que um aluno autorregulado necessita adotar estratégias específicas e eficazes para alcançar os objetivos propostos na execução da aprendizagem.

Segundo a minha experiência, e do estudo que efetuei depreendo que os alunos que desenvolvem estratégias de autorregulação, como de controlo, de elaboração, de organização têm tendência a ser bem-sucedidos na sua aprendizagem.

5 Ser aluno hoje

O termo aluno vem do latim *alumnus, alumni*, resultante de *alere*, que significa “alimentar, sustentar, nutrir, fazer crescer”. O aluno adquire conhecimentos, formação ao longo da vida, daí a ideia de ir crescendo.

A primeira parte deste relatório versou sobre as teorias do ensino, depreendendo-se que houve uma evolução entre o ensino tradicional e o ensino atual. Nesta linha de orientação, no ensino tradicional temos um aluno bem diferente dos alunos de hoje, que vivem a modernidade, a mudança, a era das novas tecnologias.

Apesar de haver sempre uma relação entre o professor e o aluno, no ensino tradicional o professor é o centro das atenções e o aluno passivamente ouve: “Professor e aluno relacionam-se entre si e com o saber, a transmitir pelo professor (Escola Tradicional), ou a (re)descobrir pelo aluno (Escola Nova), neste caso em condições propiciadas pelo professor, ou ainda, numa perspetiva atual, reconstruindo-o conjuntamente” (Correia, 1997, p. 4).

Na minha opinião, há uma grande evolução na concetualização de aluno. Recuando apenas 50 anos, encontramos alunos completamente diferentes. No início do século XX, estudar não era acessível a todos. As famílias, principalmente as mais pobres, não podiam ter os filhos a estudar, que, muitas vezes, eram vistos como fonte de trabalho. Relativamente à evolução do ensino, o mesmo era obrigatório a nível do ensino primário, mas nem sempre acontecia, ou era concluído. Os alunos faziam quilómetros para

chegarem às escolas, descalços e com a famosa lousa; depois da escola chegavam a casa e tinham que trabalhar. Embora obrigatório, foram muitos os alunos que não conseguiram concluir o 1º ciclo, por diversos motivos: dificuldades de aprendizagem, financeiras, falta de apoio, rigidez do ensino, entre outros.

Todavia, todo o homem já vivenciou a experiência de ser aluno, de ter tido instrução e ficam sempre lembranças desse tempo, umas boas e outras nem tanto. No entanto, na minha perspectiva, há um esforço dos educadores de não centrar o ensino no professor e ver os alunos apenas como recetores de competências.

O aluno tradicional teve uma educação voltada para a memorização: “A educação deixou de ser uma prática de transmissão de valores e de códigos das gerações mais velhas, para se tornar numa modalidade de maior autonomia e protagonismo dos alunos e das alunas” (Costa, 2008, p. 8).

A grande mudança entre a escola tradicional e a escola nova está na visão do aluno: “A criança, até então silenciada pela Escola Tradicional, torna-se centro de iniciativas na Escola Nova” (Correia, 1997, p. 17).

Para Costa (2008), a sociedade está constantemente em mudança, para o qual tem contribuído o desenvolvimento das tecnologias de informação. Os alunos vivem e dispõem de diversas formas de acesso ao conhecimento, geralmente mais motivadores do que as que são apresentadas nas salas de aula, o que obriga a uma reflexão profunda sobre as metodologias de ensino praticadas pelos docentes.

Da minha experiência enquanto aluna, ainda vivi um pouco o exagero do ensino tradicional, como, por exemplo, a punição por ter dificuldades, a memorização de conteúdos, a rigidez das carteiras alinhadas, a imposição de regras. Contudo, já se assistia a uma transição para um ensino mais moderno.

Atualmente, assiste-se a constantes mudanças no Mundo, que se refletem no ensino, como novos conceitos, novas abordagens no ensino e as novas metodologias.

Passando em retrospectiva o papel ocupado pelo aluno ao longo do tempo, faz-me crer que ser aluno hoje tem muitas vantagens. Hoje, os alunos têm meios que antes nem sequer se conseguia imaginar. As tecnologias avançaram tanto que, por vezes, nem nos apercebemos do que temos. Por

exemplo, antigamente, a comunicação à distância era feita por cartas, e nem todos o faziam porque era dispendioso, além disso podia demorar dias, agora numa simples ligação de telemóvel falamos e vemos a pessoa.

No entanto, de forma geral, também sinto que o respeito que havia nos meus tempos de carteira hoje tem vindo a diminuir. Assistimos a cada vez mais casos de indisciplina, a alunos mais agressivos com os professores, assim “não se pode deixar de reconhecer que, cada vez mais, se torna necessário que os professores e os que exercem cargos diretivos construam uma legitimidade perante os alunos. A unidireccionalidade já não basta numa sociedade onde há um maior reconhecimento dos direitos individuais. Os alunos reconhecem-se como sujeitos com direitos e fazem-se respeitar” (Costa, 2008, p. 8).

Como positivo, também saliento que atualmente há uma maior preocupação com os alunos, com a sua vida pessoal e com o seu percurso, de forma a poder ajudá-los, orientá-los e facultar-lhes competências para o futuro. Concluindo, atualmente o ensino e o que este pode oferecer aos alunos é um futuro que os prepara para o mundo de trabalho, que valoriza as suas competências pessoais e profissionais, apoiado na experiência que a vida também proporciona. Cabe a cada aluno saber aproveitar as oportunidades e esforçar-se sempre mais.

Os docentes têm que se adaptar constantemente aos seus alunos. “Muitas vezes “fala-se deles”, dos jovens, mas poucas vezes se “fala com eles” (Costa, 2008, p. 7).

Cada vez mais os alunos querem professores modernos que acompanhem os seus interesses, que ensinem, mas que também os compreendam e principalmente que lhes deem ferramentas para vencerem na vida.

6 Reflexões finais

Este relatório teve como objetivo refletir sobre a minha atividade profissional. De facto, à medida que explorava a literatura questionava-me: Será que fui sempre compreendida? Será que a aprendizagem dos meus alunos foi bem-sucedida? Que tipo de aprendizagem desejam os alunos? Será que lhes inculci o gosto por aprender e diversifiquei as minhas estratégias de ensino?

Certamente que nem sempre refleti sobre estas temáticas, contudo tenho a preocupação em perceber se cumpro o meu papel com o objetivo de melhorar o meu desempenho.

No que concerne às estratégias de ensino-aprendizagem, penso que tanto os professores como os alunos procuram utilizá-las e rentabilizá-las de forma a atingir os objetivos desejados. Constatei que há diferentes estratégias e que enquanto professora já as utilizei. Há diferentes e diversas estratégias, o importante é que os alunos tenham a perceção que podem e devem utilizar estratégias para melhorarem o seu aproveitamento. Cada aluno tem que perceber qual a melhor estratégia a adotar, nas diferentes disciplinas e conteúdos ministrados. É importante é que saiba diversificar e aplicar as estratégias aos contextos a desenvolver. A implementação das estratégias deve facilitar a aquisição, o armazenamento e/ ou a utilização da informação. Claro que, neste processo, o professor também deve estimular e orientar o aluno para a aprendizagem.

Defendo que uma aprendizagem que promove o desafio, a descoberta é mais valorizada, uma vez que o aluno ao relacionar os conceitos está a aferir competências.

No meu ponto de vista, importa ainda ressaltar o processo metacognitivo. Para mim, é importante que os alunos diversifiquem as estratégias, mas também é importante que os alunos tenham consciência dos seus próprios conhecimentos e capacidades de compreender, controlar e manipular as suas habilidades para aprender, isto é, conheçam as suas potencialidades; conheçam-se a si próprios – processo metacognitivo. Desta

forma, e através de processos de autoiniciativa e metacognitivos, a aprendizagem poder-se-á desenvolver mais facilmente.

Segundo Ribeiro (2003) e citando Pressley (1986), “no seu modelo de Bom Utilizador de Estratégias - Good Strategy User realça que, em termos de realização escolar, para além da utilização de estratégias, é importante o conhecimento sobre quando e como utilizá-las, sobre a sua utilidade, eficácia e oportunidade. A este conhecimento, bem como à faculdade de planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido, Flavell atribuiu a designação de metacognição” (p. 110).

Também para Zimmerman e Martinez-Pons (1998): “Relativamente aos processos metacognitivos, os alunos autorreguladores planeiam, organizam, automonitorizam e auto-avaliam-se durante o processo de aprendizagem. Motivacionalmente os alunos autorreguladores percebem-se como autoeficazes, autónomos e intrinsecamente motivados. Em termos comportamentais, os alunos autoreguladores selecionam, estruturam e até “criam” os ambientes sociais e psíquicos que otimizam a sua aprendizagem” (p. 284).

Segundo Silva e Sá (1993), o sucesso da aprendizagem não depende só da idade, experiência e nível intelectual, mas também da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que facultem ao aluno planear e monitorar o seu desempenho escolar, que possibilitam a tomada de consciência dos processos que utiliza para aprender e a tomada de decisões adaptadas sobre que estratégias utilizar em cada tarefa e, ainda, avaliar a sua eficácia, modificando-as quando não produzem os resultados desejados.

O aluno deve compreender aquilo que está a fazer, ou seja, deve aprender a aprender. Se o mesmo compreende esta premissa estará mais motivado para aprender.

No que concerne ao ensino, segundo Piaget, é preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar num regime autoritário: “Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autónoma. O pensamento supõe então o jogo livre das funções intelectuais e não o trabalho sob pressão e a repetição verbal” (Piaget, 1998, p. 118). A educação baseada no processo de copiar, repetir, decorar, asfixia o aluno, não colabora

para a construção do pensamento, não dá espaço para o indivíduo pensar, agir e criar.

O processo de ensinar é muito importante e desafiante, pois enquanto docente tenho o dever de auxiliar o aluno a adquirir conhecimentos, valores, conteúdos, preparando e motivando os alunos para um mundo cada vez mais competitivo e com muita exigência e com oportunidades limitadas. Devemos manter o respeito, conduzir o aluno à autodescoberta com determinação e autonomia – de acordo com a abordagem humanista.

Ainda na linha de pensamento de Piaget, o conhecimento é um processo em construção de saberes, que despoleta e tem continuidade permanente, podendo começar em diferentes circunstâncias como na escola, em casa, no trabalho, na Igreja; isto é, até podemos aprender sem nos darmos conta, porque ensinar não é simplesmente transferir conhecimento na escola.

O docente pode inovar, usar muitas metodologias (dedutivas, expositivas...), estimular/recompensar (Skinner), mas tem sempre que ensinar, baseando-se numa relação professor-aluno e na interação de ambos.

Segundo Grácio, Chaleta e Rosário (2007) citando Schunk (1996), “Urge pois equipar os estudantes com competências que lhe permitam regular a sua própria aprendizagem possibilitando-lhe aprender a aprender. De facto, só promovendo ativamente competências neste sentido podemos proporcionar a experiência de competência e autoeficácia percebidas pelo estudante o que influenciará positivamente o seu comportamento e abordagem à aprendizagem e ao estudo.”

Os conceitos tradicionais de ensino cada vez mais são ultrapassados e modernizados. Segundo Rosário (2000), o ensino deixou, hoje em dia, de ser conceptualizado como uma transferência de aprendizagens para a memória dos alunos, e o sucesso educativo deixou de ser sinónimo de excelentes resultados. Partilho desta opinião, para mim o ensino é um processo dinâmico onde o professor e o aluno têm papel principal. Se por um lado o professor tem que acompanhar o despoletar do desenvolvimento e inculcar competências aos alunos, o mesmo também tem que inferir que uma preparação académica o ajudará no futuro.

Este relatório abriu-me novos horizontes sobre a forma de pensar, relembrou-me conceitos esquecidos, como as teorias de ensino, e ensinou-me

outros, como as abordagens à aprendizagem. Essencialmente, ajudou-me a refletir e a tentar conhecer quem está à nossa frente na sala de aula. Numa viagem imaginária, sentei-me na minha carteira da escola primária, e pensei: e se hoje fosse aluna do primeiro ciclo? Acho que iria gostar...

Concluo com os versos de Camões que vão ao encontro da evolução:

“ Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
tomando sempre novas qualidades...”

(Camões, 1973, Soneto 24, p. 64)

7 Referências

- Bigge, M. L. (1977). *Teorias da aprendizagem para professores*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Biggs, J. B. (1987a). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1990). Effects of language medium of instruction on approaches to learning. *Educational Research Journal*, 5, 18-28
- Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-SF. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1),133-149.
- Bordenave, J.D & Pereira, A.M. (1985). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem* (7ª ed.). Brasil: Editora Vozes, LDA.
- Carvalho, I. M. F. (2002). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: percursos, (co)incidências e desafios* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Chaleta, M. E. (2003). *Abordagens ao Estudo e estratégias de Aprendizagem no Ensino Superior* (Tese de doutoramento em Psicologia da Educação, não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Correia, J. A. (1997). A antinomia educação tradicional - educação nova: uma proposta de superação. *Revista Millenium* on-line – Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu, ano 02, n. 06, mar. 1997. Consultado em: <http://www.ipv.pt/millenium/pce6_jmc.htm>.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e Professores* (Coleção Necessidades Educativas Especiais) (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Costa, A., Baeza, Jorge . (2008). Conhecer o Aluno: Condição Necessária Para Uma Reforma Educativa de Qualidade. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33/7, p. 8.
Consultado em <http://www.rieoei.org/deloslectores/906Costa.PDF>

- Cunha, A. M. (2009). *O cartaz como arma de propaganda: A literacia visual histórica de alunos de 9º ano de escolaridade* (Tese de Mestrado, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História e Ciências Sociais, Instituto de Educação e Psicologia). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Consultado em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11222/1/tese.pdf>
- Dias, J. R. (1997). A Educação na viragem do milénio: de Edgar Faure a Jacques Delors. In E. O. Medeiros, *Atas do I Colóquio de Filosofia da Educação* (pp. 19-32). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Duarte, A. (2000). *Avaliação e Modificação de Concepções, Motivações e Estratégias de Aprendizagem em Estudantes do Ensino Superior* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Duarte, A. (2002). *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional – uma perspetiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.
- Boruchovitch, Evely. (2007). Aprender a aprender: Propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. *Educação Temática*, v.8, n.2 (Psicologia Educacional), pp. 156-167.
- Ferro, A. (1992). *O Método Expositivo, coleção formar pedagogicamente, nº 11* (2ª ed.). Lisboa: Artes Gráficas, LDA.
- Ferro, A. (1993). *Métodos e Técnicas Pedagógicas, coleção formar pedagogicamente, nº 23*. Lisboa : Artes Gráficas, LDA.
- Fonseca, M. D. (2009). Carl Rogers: Uma Conceção Holística do Homem - da terapia centrada no cliente à pedagogia centrada no aluno. *Revista Millenium*. Instituto Politécnico de Viseu.
- Ferreira, L. S. (2010). Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, n.227, p. 233-251.
- Freire (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo, Brasil: Editora Paz e Terra, Coleção Saberes.
- Freire (1997). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa* (9º ed.). São Paulo, Brasil: Editora Paz e Terra (Coleção Leitura)- Edição de bolso.

- Freire (2007). *Pedagogia da autonomia saberes necessário à pratica educativa* (36 ed). São Paulo: Paz Terra.
- Gonçalves, S. (2007). *Coletânea de textos: Teorias da Aprendizagem, Práticas de Ensino*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Grácio, M. L.; Chaleta, M. E., e Rosário, P. (2007). "Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade". *Interações*, 6,, pp. 197-214.
- Gouveia, J.; Oliveira, A.; Machado, C. Rodrigues, C. e Miranda, C.((2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos - Recurso Didático para Formadores*. Braga: Expoente - Serviços de Economia e Gestão, S.A.
- Hirst, P. H. (1971). What is Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 3, Nº 1, reimpresso in R.S. Peters (edr.), *The Philosophy of Education*, London: Oxford University Press, 1973, pp. 163-177 (N.T.), pp. 5-18.
- Kant, E. (1984). *Réflexions sur l' éducation*. Paris: Vrin.
- Libâneo, J. C. (1982). *Tendências pedagógicas na prática escolar*, In: *Revista da Ande*, nº 06.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. 1. ed. São Paulo: Cortez.
- Lopes, A. (2008). *Técnicas de ensino: por que não?* (19ª edição ed.). Campinas: Editora Papirus.
- Malta, M. (1999). *O primeiro ano de docência: a motivação dos professores licenciados do 1º. Ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado em Gestão Educacional). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. (1983). Beyond individual differences. *Educational Psychology*, 3, 289-304.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning*, (pp. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press Limited.
- Marton, F., Carlsson, M. A., & Halász, L. (1992). Differences in understanding and the use of reflective variation in reading. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 1-16.
- Marton, F. &. (2005). *On the unit of description in phenomenography*. *Higher Education Research & Development* (Vols. vol. 24,4,).
- Mesquita, J. A. (s.d.). *Netprof*. Obtido de <http://www.netprof.pt/PDF/parte2.pdf>

- Métodos de ensino.* (n.d.). From Wikipédia:
http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_de_ensino
- Miranda, G. L. (2005). *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino.* Lisboa: Editora: Relógio d'Água Editores.
- Mizukami, M. d. (1986). *Ensino: as abordagens do processo.* São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Moroz, M. (1993). Educação e autonomia: relação presente na visão de B.E Skinner. *Temas em Psicologia.* Ribeirão Preto.
- Nico, J. B. (2008). Práticas educativas e aprendizagens formais e informais: encontros entre cidade, escola e formação de professores. In I. F. Bragança (Ed.). DP et Alii Editora Ltda.
- Nobre, C. d. (2003). *Os métodos de ensino utilizados pelo professor e o feedback do aluno na sala de aula .* Mestrado em observação e análise da relação educativa. Universidade do Algarve, Faro, Portugal.
- Oliveira, J.H. Barros de; Oliveira, A.M. Barros (1996). *Psicologia da educação escolar, Vol I, Aluno-Aprendizagem;* Livraria Almedina, Coimbra,
- Oliveira, J.H. Barros de; Oliveira, A.M. Barros (1996). *Psicologia da educação escolar, Vol II, Professor-ensino;* Livraria Almedina, Coimbra.
- Oliveira, B. (2010). *Psicologia da Educação. Aprendizagem do Aluno.* Porto: Legis Editora / Livpsic. Porto: Legis Editora / Livpsic.
- Paiva, M.O.A. (2007). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: uma aproximação à dinâmica do aprender no secundário* (Tese de Doutoramento em Educação - Área de Especialização de Psicologia da Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7614>
- Pereira, A. (1992). *O método demonstrativo, coleção aprender* (2ª edição ed.). Lisboa: Grafinter, LDA.
- Perrenoud. (2001). *P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa.* Porto Alegre: Artmed.
- Piaget. (1977). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- Planchard, Émile. (1962). *Introdução à pedagogia.* Coimbra: Coimbra editora.

- Prosser, M. T. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-231.
- Ramos, T. R. (2011). *A Inclusão da Criança Deficiente Auditiva Estratégias de Comunicação* (Dissertação de Mestrado em Educação Especial). Escola Superior Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Reis, S. M. (2012). *Autodeterminação e regulação da motivação extrínseca: Análise de práticas pedagógicas num curso de educação e formação de fotografia*. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal
- Rogers, C. (1977). *Tornar-se Pessoa*. 4.^a edição. (M. J. Carmo Ferreira, Trad.) Lisboa: Morais Editores.
- Roldão, M. d. (2004). "Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino". *Revista Discursos : perspectivas em educação*. Lisboa. Consultado em: <http://hdl.handle.net/10400.2/160>
- Roldão, M. (s.d.). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* , nº 34, 94-103 (jan/abril 2007). Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Rosa, G. (1956). *Grande Sertão: Veredas* . Rio de Janeiro:: Livraria José Olympio Editora.
- Rosário, P. (1997). Aprendizagem autorregulada: pensar o aprender, querer o aprender. A agenda dos anos 90? In actas do I Congresso luso-espanhol de Psicologia da Educação. Apport, 405-414.
- Rosário, P. (1999a). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As "Abordagens ao Estudo "em alunos do Ensino Secundário"* (Tese de Doutoramento não publicada). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Rosário, P. (1999b). As abordagens dos alunos ao estudo: diferentes modelos e suas inter-relações. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 4(1), 43-61.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar – (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., & Almeida, L. (1999). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigação com alunos do

- Ensino Secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 3(4), 273-280.
- Rosário, P., Almeida, L., & Oliveira, A. (2000). Psicologia: Teoria, Investigação e Prática . *Estratégias de autorregulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: uma investigação no ensino secundário*, 5,2. Psiquilíbrios Edições.
- Rosário, P., Ferreira, I., & Guimarães, C. (2001). Abordagens ao estudo em alunos de alto rendimento. *Sobredotação*, 2(2), 121-137.
- Rosário, P., & Almeida, L. (2005). Leituras Construtivistas da Aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Baía (Org.). *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Rosário, P., Ferreira, I., & Cunha, A. (2003). Ensinar e Aprender: Leituras centradas no professor. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol VII, nº 1, 157-175.
- Rosário, P., Ferreira, I., & Cunha, A. (2003). Inventário de Processos de Estudo (IPE). In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida, & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica – instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. 1).Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosário, P., Grácio, L., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2007). Voix d'élèves sur l'apprentissage à l'entrée et à la sortie de l'université: un regard phénoménographique. *Revue des Sciences de l'éducation*, 33(1), 237-262.
- Santos, J. (2007). *Ética e deontologia – representações de professores*. Sintra: Associação dos professores de Sintra.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33.
- Silva, A. A. (2004). *Ensinar e aprender com as tecnologias : um estudo sobre as atitudes, formação, condições de equipamento e utilização nas escolas do 1º ciclo do ensino básico do Concelho de Cabeiras de Basto* (Dissertação de mestrado em Formação Psicológica de Professores). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Silva, A. L. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Coleção Ciências da Educação.
- Silva, G. (1992). *Métodos e Técnicas Pedagógicas*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços S. A.
- Skinner, B. (1969). *Science and Human Behavior*. New York: Free Press.
- Skinner, B. (1972). *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: E. P. U (Tradução de Rodolpho Azzi / Edição original de 1968).
- Skinner, B. F. (1987). *Upon Further Reflections*. New Jersey: Prentice Hall.
- Snyders, G. (1974). *Pedagogia progressista*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina. Coimbra: Almedina.
- Weinstein, C. e. (1986). *The teaching of learning strategies In M. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching (3ª ed.)*. (MacMillan, Ed.) New York.
- Vasconcelos, C., Praia, J., & Almeida, L. S. (2003). *Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7 (1), 11-19. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v7n1/v7n1a02.pdf>
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*, 1ª edição, Lisboa, Editorial Presença.
- Zimmerman, B. (2001). *Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis*. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. P. (1998). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 284-290.
- Zimmerman, B. E.-p. (1986). Zimmerman, B E Martinez-pons, M. Development of a structured interview for assessing students use of self regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 4, p. 614– 628.