



VII CONGRESSO MUNDIAL ESTILOS DE APRENDIZAGEM



Livro de Atas

Editores: Luísa Miranda, Paulo Alves, Carlos Morais

4, 5 e 6 julho 2016

Instituto Politécnico de Bragança, BRAGANÇA - PORTUGAL

ESTILOS DE APRENDIZAGEM: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E INOVAÇÃO

VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: livro de Atas

Bragança, Portugal

04 a 06 de julho de 2016

Instituto Politécnico de Bragança

EDITORES

Luísa Miranda

Paulo Alves

Carlos Morais

Titulo: VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: livro de Atas

ISBN: 978-972-745-205-7

Handle: <http://hdl.handle.net/10198/12934>



Os artigos submetidos ao VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem foram sujeitos a um processo de revisão pela Comissão Científica antes de serem aceites para publicação.

Conceções de Ensino e de Aprendizagem de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Graça Margarida Medeiros Teixeira e Santos
Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação
Bragança, Portugal
gmsantos@ipb.pt

Maria Isabel Ferraz Festas
Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Coimbra, Portugal
ifestas@fpce.uc.pt

Maria Helena Damião da Silva
Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Coimbra, Portugal
hdamiao@fpce.uc.pt

Resumo

Partindo dos principais modelos pedagógicos (tradicionais, behavioristas, cognitivistas e construtivistas), desenvolvemos um estudo junto de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico em Portugal para identificar as suas conceções de ensino e de aprendizagem, para caracterizar decisões curriculares que tomam na elaboração das suas planificações e para verificar a influência dessas conceções nas mencionadas decisões. Os resultados obtidos com a aplicação de um questionário e a realização de entrevistas individuais indicam a influência não de só um modelo mas de vários nos processos de decisão que consubstanciam a planificação.

Palavras-chave: Aprendizagem, Ensino, Conceções Docentes, Decisões Docentes, Planificação do Ensino

1 Introdução

O esclarecimento das conceções de ensino e de aprendizagem partilhadas pelos professores tem grande interesse na compreensão do modo como estes tomam decisões curriculares ao nível micro, do seu trabalho quotidiano.

A educação escolar no 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) corresponde a um período especialmente estruturante no que respeita ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas e motoras tendo por base a aquisição de conhecimentos e de valores. Cowdray (2013, p. 13) afirma a importância dos primeiros anos de escolaridade na medida em que podem

proporcionar às crianças “uma caixa de ferramentas cheia de conhecimento essencial, capacidades, compreensão, qualidades e atitudes que lhes permitirão um começo de voo na vida, e que (...) funciona como uma base firme para a aprendizagem futura”.

Assim, é relevante compreender a forma como os professores concebem a aprendizagem, tomando por referência os modelos pedagógicos mais divulgados na formação de professores, de onde se destacam os tradicionais, os behavioristas, os cognitivistas e os construtivistas.

No presente trabalho, incidimos nas concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes à tomada de decisões curriculares, veiculadas nos discursos dos professores do 1.º CEB, considerámos as decisões no nível micro, sublinhando, neste processo, o papel da planificação. Depois de abordarmos brevemente as mencionadas concepções, bem como a questão das decisões curriculares, apresentaremos o estudo efetuado.

2 Concepções de ensino e de aprendizagem e decisões curriculares

Consideramos estas concepções como perceções e juízos dos professores acerca da essência do ensino e da aprendizagem, e que vão sendo construídos e reconstruídos em função, nomeadamente, da formação que frequentaram e do exercício profissional. Trata-se de processos dinâmicos e evolutivos que se admite influenciarem as decisões que os professores tomam no respeitante às suas práticas.

Nessa formação e nesse exercício é, efetivamente, frequente a alusão a modelos pedagógicos – tradicionais, behavioristas, cognitivistas e construtivistas – que, nessa medida, importa considerar. Conscientes da dificuldade que a delimitação e caracterização de tais modelos acarretam, baseamo-nos nos trabalhos de Altet (1999), de Tavares e Alarcão (1999), de Bidarra e Festas (2005), de Bigge (2002), de Moreira (2011), e de Damião e Festas (2013):

- Os modelos tradicionais destacam a transmissão, sobretudo através da exposição, de conhecimento por parte do professor, e da sua integração, por via do estudo, por parte do aluno. Assim, espera-se que o primeiro prepare as lições e o segundo direcione a atenção, memorize e, eventualmente, compreenda o seu conteúdo, de modo a reproduzi-lo, com o máximo de exatidão, no momento da avaliação;
- Os modelos behavioristas destacam a modificação comportamental decorrente da definição rigorosa de objetivos e, por referência a eles, na organização progressiva por pequenas unidades didáticas, e na avaliação regular. É tarefa do professor programar e

conduzir o aluno na sua aprendizagem, apresentando-lhe estímulos e reforços positivos com vista à consolidação dos comportamentos desejáveis;

- Os modelos cognitivistas destacam a modificação cognitiva que acontece quando se trabalham novos conhecimentos, considerando as relações destes com outros previamente adquiridos. A tarefa do professor na organização desses conhecimentos, com vista à compreensão por parte dos alunos, é fundamental, tal como é fundamental o investimento destes últimos na sua aprendizagem;
- Os modelos construtivistas, sobretudo os socio-construtivistas, destacam a descoberta e a construção do conhecimento por parte do aluno, centrando-se a tarefa do professor na organização de um ambiente favorável a esse desígnio, bem como na mediação da relação entre o aluno e o conhecimento e na sua estimulação para investigar autonomamente em função dos seus interesses.

Prosseguindo, detemo-nos, agora, nas decisões curriculares, em particular nas que são assumidas no nível micro, salientando o papel da planificação. Pacheco (2005) e Gaspar e Roldão (2007) referem que o processo curricular decorre em três contextos/níveis de decisão: macro ou central, da política e administração educativa; meso ou institucional, de gestão da escola ou de um grupo de escolas; e micro ou de realização, de concretização do ensino por parte de um ou vários professores. Situamo-nos no nível micro, onde as decisões pré-ativas, interativas e pós-interativas (requeridas pela organização, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem), não podem deixar de denotar conceções de ensino e de aprendizagem dos professores (Damião, 1996). Baseando-nos nas investigações de orientação cognitivista acerca do pensamento e da ação docente, consideramos, em particular, as teorias implícitas, crenças, proposições, convicções, imagens e valores que os professores transportam para a atividade docente (Clark & Peterson, 1986).

3 Estudo acerca das conceções de ensino e de aprendizagem dos professores do 1.º CEB

O estudo que concretizamos em duas fases foi orientado pelos seguintes objetivos: (1) identificar conceções de ensino e de aprendizagem de professores do 1.º CEB; (2) caracterizar decisões curriculares que tomam na elaboração das suas planificações; (3) verificar a influência dessas conceções nas mencionadas decisões.

Em termos conceituais, com base na revisão da literatura, estabelecemos as categorias “concepções de ensino e de aprendizagem” e “decisões curriculares”. A primeira categoria incluiu os seguintes aspetos: papel do professor; papel do aluno; aprendizagem (estrutura e processos envolvidos); e conhecimentos a promover. A segunda categoria incluiu os seguintes aspetos: recurso a documentos curriculares (macro e meso, e outras fontes); e planificação (periodicidade, autoria, estrutura, significado atribuído à atividade, elementos fundamentais).

3.1 Participantes, instrumentos e procedimentos

Os professores que participaram numa primeira fase do nosso estudo foram, no total, 16: 12 eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino; as suas idades situavam-se entre os 31 e os 55 anos; em termos de habilitações literárias, três tinham um bacharelato, sete possuíam uma licenciatura, quatro possuíam um mestrado, um possuía uma pós-graduação, e um era doutorado; quanto ao tempo de serviço, cinco contavam entre 21 e 25 anos, e quatro entre 11 e 15 e entre 31 e 35 anos; relativamente ao estatuto profissional, nove pertenciam ao Quadro de Agrupamento e quatro pertenciam ao Quadro de Escola; no respeitante a funções profissionais, 13 exerciam funções docentes, estando quatro com o 4.º ano de escolaridade e dois exerciam funções de apoio; 14 tinham a titularidade de turma; as escolas de pertença de oito situavam-se no distrito de Aveiro, de um no distrito de Beja, de outro no distrito de Évora, de três no distrito de Faro, de dois no distrito de Leiria, um deles indicou estar no Algarve.

Os professores que participaram numa segunda fase do estudo foram, no total, 10: nove eram do sexo feminino; as suas idades situavam-se entre os 36 e os 55 anos; quanto às habilitações académicas, apenas um possuía mestrado sendo os restantes licenciados; quanto ao tempo de serviço, cinco contavam entre 26 e 30 anos, um contava entre 21 e 25 anos e quatro contavam entre 16 e 20 anos; relativamente ao estatuto profissional e no que respeita a funções profissionais, todos desempenhavam funções de ensino, como titulares de turma, sendo que cinco tinham a seu cargo o 2.º ano, três o 3.º ano e um o 1.º ano e outro o 3.º/4.º anos, dois eram responsáveis de estabelecimento e um exercia funções de coordenação de ano; as suas escolas de pertença situavam-se no distrito de Aveiro.

Na primeira fase, que decorreu no mês de dezembro de 2012, utilizámos como instrumento o questionário que elaborámos com base nas categorias acima explicitadas. Depois da realização de um pré-teste foi redigida a versão final que ficou composta com perguntas fechadas (tipo *Likert*) e de explicitação. Disponibilizámos essa versão *on-line*, usando a ferramenta informática (*Google.Docs*). Uma vez que obtivemos respostas pouco esclarecedoras, decidimos recorrer à

entrevista semiestruturada, cuja concretização, presencial e individual, decorreu entre 9 de junho a 3 de julho de 2015.

Em termos de cuidados éticos, seguimos as recomendações da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, informando os participantes dos objetivos do estudo, obtendo o seu consentimento e assegurando a confidencialidade dos dados.

3.2 Principais resultados

Apresentamos, seguidamente, os principais resultados obtidos nas duas fases de investigação por referência às mencionadas categorias: “conceções de ensino e de aprendizagem” e “decisões curriculares”.

Através do questionário foi possível apurar que os documentos mais utilizados pelos professores na elaboração das suas planificações eram os Programas do 1.º CEB e o Projeto Curricular de Turma/Plano de Atividades de Turma. A gestão que referiram fazer desses documentos, que podia ser considerada flexível, dependia do nível de autonomia da escola/agrupamento e do seu próprio estatuto profissional. Referiram, ainda, utilizar outras fontes, nelas sobressaindo os manuais. Revelaram também a partilha de documentos e de materiais na equipa a que pertenciam, sugerindo o seu discurso uma valorização do trabalho colaborativo, para o qual parece ter contribuído a utilização das tecnologias da informação e da comunicação e as mudanças administrativas impostas pela tutela.

No respeitante às conceções de ensino e de aprendizagem dos professores, nos itens relativos às estratégias/metodologia de ensino, ressaltaram as de orientação construtivistas, seguindo-se as de orientação tradicional e cognitivista, estando as de orientação behaviorista afastadas das suas opções. Já nos itens relativos aos objetivos e conhecimentos a promover, alguns professores afirmaram procurar que os seus alunos atinjam “muitas vezes” a “aquisição de conhecimentos”, outros afirmaram procurar “sempre” que atinjam a “compreensão das relações entre os conhecimentos”, e outros afirmaram procurar “sempre” que atinjam o “saber em ação”.

No que concerne aos processos envolvidos na aprendizagem, alguns professores referiram que “não” privilegiavam a memorização e todos responderam que valorizavam a compreensão. Indicaram, ainda, atividades para promover cada um desses processos: exercícios de memorização (por exemplo, tabuadas, ditados, lengalengas, entre outros), e resolução de problemas, realização de exercícios livres, e desenvolvimento de projetos.

Através da entrevista foi possível perceber o realce que os participantes davam à função de mediação do conhecimento por parte do professor, bem como à utilização das tecnologias da informação e da comunicação. Referiram que a transmissão de conhecimentos, valorizada sobretudo pelo modelo tradicional, só devia acontecer quando necessário, pois atribuíam ao aluno um papel ativo na aprendizagem, sendo desejável que trabalhassem individualmente e em cooperação com os pares. Consideraram, ainda, que a aprendizagem, para ser significativa, implica da parte do aluno uma atitude de descoberta (descobrir, investigar) e a organização cognitiva dos novos conhecimentos, bem como o estabelecimento de relações entre estes e os anteriores.

Quanto ao conhecimento objeto de ensino, o realce foi para o saber em ação (as competências/conhecimento mobilizável/mobilização) e para a articulação de saberes. Em termos de objetivos valorizaram a aquisição de conceitos e de princípios, a memorização e a compreensão, a aplicação, a criação, assim como o conhecimento sobre o próprio conhecimento.

De salientar o facto de os professores mencionarem uma especial preocupação com a planificação no âmbito das disciplinas de Português e de Matemática, dada a exigência de avaliação do desempenho dos alunos através de provas nacionais. A “transversalidade” do Português foi especialmente valorizada, o mesmo acontecendo com as “vivências e experiências do quotidiano” consignadas no Estudo do Meio.

Para elaborar as suas planificações, todos os professores afirmaram utilizar sobretudo as metas curriculares e os programas das disciplinas, por esta ordem; alguns afirmaram também utilizar o projeto curricular e o plano de atividades de turma e, ainda, manuais adotados e outros manuais, livros, artigos científicos, documentos disponibilizados em plataformas para apoio ao ensino, e consultas temáticas na *internet*. Na tarefa de planificação, que reconheceram ser útil como suporte ao trabalho docente, referiram a articulação entre o trabalho colegial (planificações anuais e trimestrais) e individual (planificações semanais e diárias), acentuando a coerência das planificações dos diversos professores.

Relativamente à estrutura das planificações, os participantes afirmaram a importância da sua flexibilidade, permitindo uma articulação entre o que se pré-determina para a ação na sala de aula e o curso da ação. Apesar da experiência profissional, afirmaram que a planificação lhes servia essencialmente como um elemento segurador do ensino, não a considerando apenas e só um requisito burocrático. Reconheceram uma mudança no modo de planificar ao longo da

carreira: a necessidade de planificar de forma pormenorizada foi dando lugar a uma forma mais genérica.

No que concerne às componentes da planificação, os professores denotaram a valorização dos objetivos/descriptores de desempenho/metapas, e dos conteúdos/domínios e subdomínios/tópicos. Salientaram que a preparação destas componentes dependia da análise de necessidades e do estágio de aprendizagem dos alunos, aspetos que também os orientara na escolha de métodos, estratégias, experiências, atividades de aprendizagem e dos recursos materiais, assim como na gestão do tempo. Consideraram a avaliação como uma componente determinante que podia desencadear a reformulação da sequência de planificações.

4 Conclusão

Analisadas as respostas dos professores que participaram no nosso estudo baseado num questionário e numa entrevista, percebemos que as suas concepções de ensino e de aprendizagem, bem como as suas decisões curriculares, são influenciadas não por um único modelo teórico mas por vários, formando uma configuração sobretudo de carácter construtivista e cognitivista.

Além disso, com base nessas concepções, os professores afirmam tomar decisões curriculares em termos de planificação, filtrando as diretrizes e orientações oficiais para o ensino nas diversas áreas disciplinares que compõem o 1.º CEB. Salientamos também a sua atitude flexível na elaboração, colegial ou individual, das planificações, de modo que elas funcionem como um guia em contexto da sala de aula. Na descrição da estratégia de elaboração percebemos um apuramento decorrente da experiência profissional. Estes dados, que estão de acordo com aqueles que têm sido apurados noutros estudos (Fernandes, 2011; Martins, 2015; Pacheco & Pereira, 2007; Reis, 2005; Robalo, 2004; Simões, 2009), devem constituir um ponto de partida para aprofundar o conhecimento das concepções dos professores e, sobretudo, para explorar uma outra circunstância do trabalho docente: as práticas em sala de aula. Mais concretamente, para observar as decisões que os professores tomam nesta circunstância e a sua relação com as decisões patentes na planificação. Efetivamente, é preciso que a investigação em pedagogia “reforce o conhecimento dos modos de funcionamento do grupo turma e contribua para o estabelecimento de um clima relacional adequado ao prosseguimento dos objectivos educacionais” (Raposo, 1995, p. 175).

5 Referências

- Altet, M. (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bidarra, M. G, & Festas, I. (2005). Construtivismo(s): implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (2), 177-195.
- Bigge, M. L. (2002). *Teorias da aprendizagem para professores*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Cowdray, M. (2013). *Children's learning. A guide for teaching assistants*. Abingdon: Routledge.
- Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia*. Coleção Agir e Pensar. Coimbra: Minerva.
- Damião, M. H. & Festas, M. I. (2013). Necessidade e responsabilidade de ensinar. In M. Formosinho, J. Boavida, & M. H. Damião. *Educação, perspectivas e desafios* (pp. 221-243). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios*. Coleção Educação e Formação, nº 3. Porto: Porto Editora.
- Gallego, D. (2013). Ya he diagnosticado el estilo de aprendizaje de mis alumnos y ahora ¿qué hago?. *Journal of Learning Styles*, 6 (12), 1-15.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Martins, M. A. (2015). *A gestão curricular em escolas do 1.º ciclo de um agrupamento de escolas: entre os projetos, os discursos e as práticas*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2011). *Teorias de aprendizagem*. (2.ª ed.). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Pereira, N. (2007). Estudos curriculares: das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista n.º 45*. Belo Horizonte. Junho. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982007000100011>.
- Raposo, N. V. (1995). *Estudos de psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Reis, P. J. (2005). *A construção e a avaliação do projecto curricular de escola-agrupamento: o contributo da referencialização*. Dissertação de Mestrado em Educação, Especialização em Desenvolvimento Curricular, da Universidade do Minho. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/8153>.
- Robalo, F. (2004). *Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de turma*. Coleção Educação Hoje, n.º 29. Lisboa: Texto Editores.
- Santos, G. (2003). *Desenvolvimento profissional de professores. Uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Santos, G. (2015). *Conceções de aprendizagem e decisões curriculares para o 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Simões, H. I. (2009). *O projecto curricular de turma: da teoria à praxis*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta. Lisboa, Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.2/1446>.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Carta ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.