

## ***Active learning* – uma experiência com alunos do 1.º ano de Educação Básica**

**Clarinda Barata**

ESECS, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal, [clarinda.barata@ipleiria.pt](mailto:clarinda.barata@ipleiria.pt)

---

### **Resumo**

*O crescimento e expansão do ensino superior trouxe para as instituições de ensino superior públicos mais heterogêneos e diversificados relativamente ao passado. Esta heterogeneidade de públicos tem confrontado as instituições de ensino superior e os seus docentes com a necessidade do desenvolvimento de dinâmicas curriculares e pedagógicas capazes de captar a diferença e proporcionar com sucesso a inclusão destes novos públicos.*

*A reflexão que se apresenta resulta da experiência pedagógica, em que a autora esteve diretamente envolvida como docente, desenvolvida em contexto de ensino superior, com alunos do 1.º ano da Licenciatura de Educação Básica, com recurso ao active learning, assumindo-se como um estudo de caso. Defensora dos princípios da inclusão, ao nível do acesso e do sucesso académico<sup>1</sup>, é imprescindível desenvolver dinâmicas curriculares e pedagógicas que assegurem a todos os alunos a possibilidade de progredir de acordo com o seu ritmo de aprendizagem. Assim importa refletir sobre: até que ponto tenho posto este princípio em prática? Em que medida é que a minha prática de ensino e de avaliação ajuda os alunos a aprender, a pensar, a estudar ou a construir o conhecimento? Que oportunidades promovo, dentro e fora da sala de aula, para que os meus alunos aprendam a pensar, raciocinar, colocar e a resolver problemas?*

**Palavras-chave:** *active learning, diferenciação pedagógica, inclusão, prática reflexiva.*

---

<sup>1</sup> Sucesso académico, no sentido de que vai mais além do mero rendimento escolar, por quanto engloba o desenvolvimento e a formação humana e social dos alunos.

## 1. Introdução

A presente comunicação resulta de uma reflexão sobre uma experiência pedagógica, desenvolvida em contexto de ensino superior pela autora durante a lecionação da unidade curricular de Metodologia de Investigação Educacional, com alunos do 1.º ano da Licenciatura de Educação Básica, durante o 1.º semestre, com recurso ao *active learning*. Provenientes de diferentes percursos formativos, esta é uma unidade curricular que os alunos, na sua generalidade, têm algumas dificuldades em compreender a pertinência, a utilidade da mesma na sua formação inicial, bem como em se apropriarem da linguagem específica. Acreditando nos princípios da inclusão considero ser imprescindível empreender por dinâmicas curriculares e pedagógicas que assegurem a todos os alunos a possibilidade de progredir de acordo com o seu ritmo de aprendizagem e tornando essas aprendizagens significativas. Assim, propus-me fazer uma reflexão, sobre a minha prática pedagógica, no âmbito do curso onde lecionei e apliquei o *active learning*. Deste modo, espero também contribuir para as futuras práticas destes estudantes destacando como podemos captar a atenção dos alunos para as aprendizagens, recorrendo às novas tecnologias de informação e comunicação.

Na presente comunicação, dá-se conta de dimensões da experiência em causa e de reflexões proporcionadas pela mesma. Assim, centrar-me-ei, sucessivamente, nos seguintes pontos: Licenciatura em Educação Básica e a unidade curricular de Metodologia de Investigação Educacional - conteúdos, objetivos; algumas notas em torno da diferenciação pedagógica; e por último, algumas notas de índole mais reflexiva suscitadas pela experiência vivenciada.

## 2. Licenciatura em Educação Básica (LEB)

Ao ensino superior (universitário e politécnico) chegam, cada vez mais, estudantes bastante heterogéneos ao nível de bases de conhecimentos, de capacidades cognitivas, de motivação e de projetos de formação ou carreira profissional (Almeida, 2002; Correia & Mesquita, 2006).

O Instituto Politécnico de Leiria (IPL) na sua oferta formativa oferece a Licenciatura em Educação Básica (LEB) que tem como objetivo proporcionar conhecimentos e competências teóricas, práticas e metodológicas ao nível da docência para o ensino básico com o intuito de promover o saber e a motivação dos profissionais. O plano curricular e as experiências de formação que estruturam o curso permitirão ao estudante, entre outros objetivos: participar de forma crítica e construtiva em projetos de investigação

desenvolvidos em contexto escolar e/ou não escolar; desenvolver a curiosidade e o gosto intelectual pelo saber e pela investigação. Este curso tem como saídas profissionais: acesso aos cursos de Mestrado que habilitam profissionalmente para a docência na Educação Pré-Escolar e nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico; desempenho de funções de técnico de educação em contextos diversos; integração em equipas multidisciplinares para promoção de projetos educativos em contextos diversificados; conceção, produção e desenvolvimento de recursos didáticos com aplicação a contextos de educação formal e não formal.

### 2.1. Um estudo de caso

A unidade curricular Metodologia da Investigação Educacional (MIE) faz parte do plano curricular da LEB, no 1.º ano, 1.º semestre. No ano letivo 2017/2018 ingressaram no curso 56 estudantes encontrando-se divididos em dois turnos para que existisse uma maior aproximação entre aluno-professor e aluno-aluno. Esta unidade curricular propõe-se trabalhar os instrumentos conceptuais e metodológicos que são necessários à elaboração de conhecimento científico em educação. Visa a aquisição de competências necessárias ao estudante para a aquisição e produção de conhecimento sobre a educação através da elaboração de projetos de investigação relacionados com o ensino, aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

O desenho do ensaio investigativo traçado consistiu na realização de uma reflexão crítica e fundamentada sobre a prática profissional, tendo por base as notas de campo, a observação participante e as produções escritas dos estudantes, assumindo-se como um estudo de caso. Insere-se num paradigma interpretativo (Coutinho, 2013) seguindo uma metodologia qualitativa (Pardal & Lopes, 2011) que postula uma conceção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva e orientada para o processo.

## 3. Diferenciação Pedagógica

A escola é um lugar onde as diferenças entre os alunos, de uma maneira geral, sempre se fizeram sentir. Contudo, fruto de uma filosofia educativa que não tinha em linha de conta o conceito de inclusão, a escola tentou geri-las e solucioná-las, mas, em virtude da escolha de estratégias desadequadas, acentuou mais as diferenças aumentando a exclusão e a discriminação (Grave-Resendes & Soares, 2002).

A diferenciação remete-nos, desde logo, para a ideia de romper com a homogeneidade, isto é, para a existência de alternativas diferentes (Tomlinson, 2008; Perrenoud, 2000). De acordo com Perrenoud (2000, p.9), “[d]iferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz

vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”. Portanto, de acordo com o mesmo autor, adaptar a ação pedagógica ao aluno não é nem recusar-lhe a instrução, nem abdicar dos objetivos essenciais. Neste sentido, diferenciar é, antes pelo contrário, a luta para que as desigualdades face à escola se atenuem, e concomitantemente, para que o nível de ensino se eleve.

Provavelmente, o primeiro professor que, no seio de um grupo de alunos, ficou surpreso e intrigado perante as diferenças existentes entre eles, terá sido, o primeiro a adotar práticas pedagógicas diferenciadas nesse grupo. Neste sentido, as pedagogias diferenciadas inspiram-se, essencialmente, na luta contra o fracasso escolar e contra as desigualdades, sendo imprescindível esforços no sentido de recentração no currículo como referência básica da ação educativa para todos os alunos (Gomes, 2011).

Segundo Tomlinson e Allan (2002, p.14), entende-se por diferenciação pedagógica “uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno” (Tomlinson & Allan, 2002, p.14). Nesta ordem de ideias, pode-se considerar que um professor que diferencie, compreende a necessidade que os alunos têm de por exemplo: expressar humor; trabalhar com um grupo; beneficiar de ensino supletivo numa área/domínio específico; aprofundar mais um dado aspeto.

Portanto, segundo a opinião dos mesmos autores (idem: ibidem) “[a] diferenciação pedagógica resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes”.

A diferenciação pedagógica tem como principal finalidade o crescimento máximo de cada aluno e o seu sucesso individual. Para tal, é necessário que o professor considere as características próprias de cada aluno. Pois, cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem singulares.

Neste sentido, será de esperar que os alunos aprendam melhor se o professor respeitar a individualidade de cada um e ensinar de acordo com essas diferenças. Grave-Resendes & Soares (2002) fazem referência a algumas das mais relevantes diferenças individuais que devem ser tomadas em consideração no processo da ação educativa: diferenças cognitivas, linguísticas e socioculturais. Destas, daremos somente destaque à primeira, em virtude de no nosso caso concreto as restantes não se verificarem de forma expressiva.

Foi através dos estudos de Gardner (1983, 1996), citado por Day (2006, p.138), sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças que se reconheceu que o indivíduo possui vários tipos de inteligência (oito). No entanto, nem todos os tipos de inteligência têm a mesma

força no indivíduo. Por outro lado, tanto o contexto como o ambiente influenciam o seu desenvolvimento.

Em síntese, pode-se dizer que os professores podem proceder à diferenciação a três níveis distintos: conteúdos, processos e produtos. No entanto, esta diferenciação deve ser realizada de acordo com: a recetividade dos alunos, os seus interesses, bem como os seus perfis de aprendizagem.

As estratégias pedagógicas são, no fundo, as ferramentas da “arte” do professor. Contudo, por si só, não são tudo, isto é, podem não ser eficazes, pois isso depende em boa medida da forma como são utilizadas. Existem numerosas estratégias pedagógicas que valorizam a recetividade, o interesse e os perfis de aprendizagem dos alunos, a salientar: os centros e grupos de interesse, a investigação em grupo, os contratos de aprendizagem, as atividades e os produtos diferenciados, o trabalho cooperativo, o *ative learning*, ou, entre outras, o uso de formas alternativas de avaliação. De uma maneira geral, todas estas estratégias assumem a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem.

Neste sentido, o aluno é parceiro intelectual do professor na aprendizagem e no ensino invertendo o sentido do ato pedagógico e a forma de gerir o currículo escolar. Logo, trará implicações na cultura profissional dos docentes, no que à gestão do currículo e organização diz respeito.

#### 4. Prática reflexiva e construção do conhecimento acerca da prática...

Muitas das vezes os estudantes quando ingressam este curso vêm com a ambição de serem professores estando muito focados/canalizados para as questões práticas e dos contextos de ensino. Unidades curriculares menos ligadas com aquilo que ambicionam ser, são consideradas pelos mesmos de aborrecidas e sem grande utilidade no imediato, como é o caso de MIE. Assim motivar, envolver e comprometer este alunos é uma tarefa exigente.

Dada a multiplicidade de proveniências dos alunos em termos de percursos formativos, a sensibilização e a tomada de consciência da importância desta unidade curricular nem sempre é entendida pelos estudantes, que durante o semestre acabam por faltar às aulas, ou quando estão presentes adotam posturas passivas e de desinteresse que depois se refletem no baixo aproveitamento. Por outro lado, o facto da linguagem específica desta área científica ser complexa acaba também por provocar esse mesmo alheamento.

Assim, a prática reflexiva é algo que se assume como preponderante na atividade profissional do professor/educador, na medida em que, é através dela que a manutenção de um bom ensino pode (ou deverá) ser assegurado. Portanto, exige-se que os professores

revisitem e revejam com regularidade a forma como estão a aplicar os seus princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “quê” e no “como” do seu ensino, mas também no “porque” em termos dos seus propósitos “morais” centrais (Day, 2006).

A prática reflexiva, para além de ser imprescindível para que o professor/educador não caia em rotinas (modelos de trabalho, respostas rápidas e intuitivas a determinadas situações e acontecimentos que ocorrem na sala de aula e pressupostos tidos como válidos, de uma forma subjetiva, que estruturam a prática e o discurso na sala de aula), requer tempo. Tempo este tão necessário para a realização de uma reflexão crítica que, conseqüentemente, terá reflexos no planeamento de algo que visará obter um progresso e uma melhoria.

Ao longo das sessões de trabalho, fui por diversas vezes confrontada com dúvidas e inseguranças, próprias de quem está pela primeira vez a utilizar uma metodologia de trabalho diferente da habitual numa disciplina importante no futuro próximo de qualquer professor/educador que se quer simultaneamente reflexivo e investigativo, com o intuito de conseguir chegar de igual modo a todos os alunos.

Neste momento, considero que consegui, de uma forma geral identificar os principais constrangimentos que me acompanharam e que mais se evidenciaram nesta caminhada: uma certa solidão, conhecimento mais aprofundado sobre cada aluno, falta de tempo e o excesso de trabalho.

Mais nenhum docente, a lecionar a este grupo de estudantes, tivera enveredado por esta metodologia de trabalho, pelo que não tinha com quem pudesse partilhar as minhas dúvidas, nem pensar conjuntamente outras estratégias, porventura, mais eficazes e que no fundo permitissem e levassem a uma melhor auto-capacitação dos alunos.

O tempo foi outro dos grandes constrangimentos, na medida em que, o recurso ao *active learning* implica ter-se muito tempo para a preparação das aulas, o que no meu caso não abundava dado acumular para além de funções de docência, as coordenações de mestrado e de departamento. Assim (re)preparar as aulas, selecionando o vídeo mais eficaz, o texto mais adequado e acessível, construir *quizzes* e fazer *brainstorming*, foi uma tarefa árdua e morosa. As estratégias recaíram essencialmente: na visualização de vídeos curtos (sempre acompanhados com perguntas tanto em sala de aula, como vistos previamente em casa e discutidos em sala de aula; na realização de *quizzes online*; *brainstorming* com recurso à ferramenta *mentimeter*<sup>2</sup>; e a realização de *MindMapping* tanto no *coggle*<sup>3</sup> ou no *goconqr*<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> <https://www.mentimeter.com/>

<sup>3</sup> <https://coggle.it/>

<sup>4</sup> <https://www.goconqr.com/pt/>

Em virtude de ter o tempo demasiadamente ocupado, não tive muita disponibilidade para refletir acerca do que estava a fazer e como o estava a fazer, no sentido de poder, de alguma forma, reestruturar as sessões de trabalho. Para planear aquilo que se irá ensinar a seguir, é fundamental avaliar o ensino anterior. Por outras palavras, para planear algo de forma a obter um progresso e uma melhoria é, absolutamente, imprescindível que haja tempo para uma reflexão crítica.

Este tempo foi demasiado curto, igualmente, para conhecer em profundidade os alunos. Senti que alguns conheci melhor, do que outros. Alguns eram mais espontâneos e transparentes e mesmo num período de tempo, consideravelmente curto, foi possível conhecê-los um pouco mais.

## 5. Considerações finais

A reflexão suscitada pela prática e experiência, de que aqui, sinteticamente, dei conta, permitiu-me tomar consciência, por um lado, da distância que existe entre os pressupostos teóricos que defendo e acredito e a minha prática docente, até então. Por outro lado, pude tomar, igualmente, consciência da importância que o conhecimento sobre os alunos tem, na condução, na organização e na gestão dos programas curriculares, com vista a que todos alcancem o sucesso académico.

Verifiquei que, apesar das propostas de trabalho, que valorizo no decorrer das sessões de trabalho, estimularem os alunos, no que diz respeito a pensar, raciocinar, colocar e resolver problemas, aquelas nem sempre estiveram adequadas às suas características, existindo por vezes um desfasamento entre as suas capacidades e as minhas exigências.

Interessantemente, senti que aderiram bem às propostas, tendo-lhes agradado em especial as tarefas que implicavam o recurso ao *smartphone* e/ou *tablet*, no decurso das aulas, deixando de ser um objeto proibido. Foi também gratificante verificar que sempre que tinham de ler um pequeno texto em casa para depois esclarecer as dúvidas em sala de aula, o fizeram com agrado, tirando proveito da situação. O mesmo já não se pode dizer relativamente à leitura de textos mais extensos e complexos, em sala de aula, ainda que a pares e /ou pequenos grupos, sentindo que era mais cómodo ouvir.

Considero que houve da minha parte um esforço em perceber as diferentes sensibilidades, tentando ser empática com todos e tendo uma postura proactiva face à mudança e às novas realidades. Pois, estes alunos têm características diferentes dos alunos que habitualmente chegavam ao ensino superior e com quem tenho vindo a trabalhar na formação inicial.

## **Referências**

- Almeida, L.S. (2002). Ensino dos professores e aprendizagem dos alunos: permeabilidade de posturas e métodos. In J. Tavares, J. Brzezinski, A. P. Cabral, J. H. Silva (orgs.), *Pedagogia Universitária e Sucesso Académico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Correia, A.M.R. & Mesquita, A. (2006). *Novos públicos no Ensino Superior – Desafios da Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Coutinho, C.P.(2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina
- Day, C. (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, M.H.(2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para Todos Conceitos, Estratégias e Práticas*. Porto: Edições Ecopy.
- Grave- Resendes & L.; Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pardal, L.; Lopes, E.S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Lisboa: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Schugurensky, D. (2003). Higher education restructuring in the era of globalization: Toward a heteronomous model? In R. F. Arnove & C. A. Torres (Eds.), *Comparative education: The Dialectic of the global and the local*. 2ªed. (pp. 292-312). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A.; Allan, S. D. (2002). *Liderar prospectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.