UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

FACULDADE DE TEOLOGIA

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS

JOÃO BATISTA ROSAS

Profissionalidade, identidade e missão do Professor de EMRC.

Uma abordagem da UL 1 do 8º Ano "Amor Humano" centrada nos alunos

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

sob orientação de:

Doutor Carlos Manuel Meneses Moreira

2025

Agradecimentos:

Quero agradecer, em primeiro lugar, ao Doutor Carlos Manuel Meneses Moreira que me acompanhou desde o início do Mestrado em Ciências Religiosas nas várias unidades curriculares. Foi com o seu exemplo e testemunho profissional que consegui superar algumas questões neste percurso académico. Além disso, sempre me apoiou e impulsionou, desejando sempre o meu sucesso profissional. Por estas razões, e outras tantas, que deixo este imenso obrigado ao Doutor Carlos por tudo o que fez por mim.

O segundo agradecimento destina-se ao Professor Cooperante Pedro Mendes. A sua proximidade no desenvolvimento da prática de ensino supervisionada ajudou a crescer e a evoluir profissionalmente. As suas opiniões foram muito importantes para as evoluções gradativas na prática de ensino supervisionado.

O terceiro agradecimento, e último, é para toda a comunidade académica, professores e colegas. Os professores sempre tiveram o cuidado de me ajudarem neste percurso académico. E os colegas, por meio de mensagens e telefonemas, foram ajudando a efetuar este mesmo percurso elencado.

Resumo:

O presente estudo pretende identificar uma metodologia para o exercício da docência em EMRC. O docente, permanecendo num ato de planificar autorreferenciado e com falta de empatia, evidencia uma aula pouco pedagógica e eficaz, do ponto de vista didático. Observando este dado, o docente deve adotar uma metodologia personalizada, sendo empático e favorecendo a autonomia dos alunos na realização das atividades propostas. Neste sentido, a aula tornar-se-á mais produtiva e significativa para o aluno e para o professor, na medida em que o aluno participa de forma mais ativa no processo de aprendizagem e o professor promove atividades menos expositivas. A profissionalidade, identidade e missão do professor de EMRC, enquanto testemunho cristão, deve transparecer uma aula personalizada aos seus alunos, criando aprendizagens promotoras de um ambiente empático e participativo.

Abstract:

This study aims to identify a methodology for teaching EMRC. The teacher, by remaining self-referential and lacking empathy in planning, demonstrates a class that is not very pedagogical or effective from a didactic perspective. Considering this, the teacher should adopt a personalized methodology, empathizing and encouraging students autonomy in carrying out the proposed activities. In this sense, the class will become more productive and meaningful for both the student and the teacher, as the student participates more actively in the learning process and the teacher promotes less expository activities. The professionalism, identity, and mission of the EMRC teacher, as a Christian witness, should reflect a personalized class for their students, creating learning that fosters an empathetic and participatory environment.

Palavra-chave:

Personalidade; profissionalidade; planificação.

Keywords:

Personality; professionalism; planning.

Índice

1. INTRODUÇÃO 6

2. CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ESCOLAR E DAS TURMAS 7

2.1. Agrupamento de Escolas Dona Maria Segunda 7

2.1.1. Escola Básica de Lamaçães 9

2.2. Turmas da prática de ensino supervisionado 10

2.2.1. Turma 8º4 e 8º7 11

2.2.2. Turma do 8º5 11

2.2.3. Experiência religiosa e cultura cristã dos alunos 12

3. CAPÍTULO II – DEBILIDADE DE UMA PLANIFICAÇÃO AUTORREFERENCIADA NO DOCENTE 13

3.1. Consequências de um processo ensino-aprendizagem centralizado no docente 15

3.1.1. Perversão da natureza e finalidade do processo educativo 15

3.1.2. Planificação descentrada e anonimizada. 18

3.1.3. Planificações sem atividades ativas, colaborativas e práticas 19

3.1.4. Relação pedagógica padronizada 21

3.1.5. Planificação de sentido unidirecional 22

3.1.6. Planificação impermeável a novas incorporações 23

3.1.7. Planificação indistinta e impercetível 24

3.2. Análise crítica de planificações centralizadas no docente 25

3.2.1. Uma aula expositiva e anonimizada 25

3.2.2. Um plano de aula replicativo para turmas diferentes 27

3.2.3. O risco de reincidências e de retrocesso das práticas educativas 28

3.3. Uma planificação mobilizadora de estratégias ativas 29

4. CAPÍTULO III – A RELEVÂNCIA DA INDIVIDUALIZAÇÃO E PERSONALIZAÇÃO DO ATO EDUCATIVO. 30

4.1. A autonomia do docente na gestão curricular 30

4.2. A importância da caracterização e diagnose dos contextos 31

4.2.1. Conhecer a realidade envolvente e os interlocutores educativos 32

4.2.2. Uma planificação desanonimizada, intencional e individualizada 35
4.2.3. Personalizar a educação 36
4.2.4. Autonomia das aprendizagens por parte do aluno 40

4.3. Superação de uma planificação autorreferenciada 52
4.3.1. O favorecimento de um bom clima relacional 53
4.3.2. A diversificação de estratégias e atividades 54
4.3.3. O estímulo da participação dos alunos no processo de aprendizagem 55

5. CONCLUSÃO 56

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 59

1. Introdução

Com este trabalho e estudo desenvolvido, pretendo demonstrar que o docente não pode ter uma postura didática autorreferenciada, mas antes uma atitude relacional e direcionada aos seus alunos. Demonstrarei com este estudo, como com o trabalho que realizei ao longo da prática de ensino supervisionada, que no início da experiência de ensino supervisionada foram concebidas planificações de aulas que não refletiram o princípio da centralidade dos alunos no processo de planificação, daí resultando a ineficácia de algumas estratégias desenvolvidas ao longo do processo ensino-aprendizagem. Gradualmente, e identificando esta problemática, denotou-se uma evolução das planificações centradas nos alunos ao longo da prática, confirmando assim que o ato educativo deve considerar o aluno como seu destinatário final e que a planificação deverá concorrer para esse fim.

Com o decorrer do tempo, ficou percetível que uma planificação dirigida e centrada no docente, revelava uma estrutura que não se compagina com os interesses e necessidades dos alunos, dificultando a criação de um ambiente pedagógico propício às aprendizagens por parte dos alunos. Também se verificou que os conteúdos mobilizados, independentemente da sua complexidade, não são fator de desmotivação por parte dos alunos, mas que dependem da forma como estes são abordados, mobilizados e dinamizados por parte do docente que planifica a aula. A planificação centrada no aluno veio a estimular a sua cooperação e participação nas atividades propostas, permitindo a mobilização de aprendizagens significativas. Isto se perceberá no decorrer deste estudo, uma vez que a Unidade Letiva do Amor Humano, não mobilizou uma participação significativa numa fase inicial, contrariamente ao que se veio a verificar na Unidade Letiva do Ecumenismo, tema aparentemente menos propicio ao envolvimento dos alunos, onde se registou uma acentuada participação e aquisição-mobilização de aprendizagens significativas constadas nas avaliações efetuadas. Com a alteração de metodologia de planificação, verificou-se o incremento da participação, empatia e aquisição de conhecimentos, concluindo-se que a planificação deve ser projetada para o aluno e não o para o docente. A alteração da metodologia da planificação, sugerida pelos professores cooperante e supervisor, evidenciaram, assim, alterações significativas dentro de sala de aula, concretizando dinâmicas pedagógicas centradas no aluno.

Esta alteração de perceção e de metodologia das aulas no âmbito de prática supervisionada evidenciou um impacto positivo na relação pedagógica entre o docente e o aluno, favorecendo a qualidade do seu relacionamento interpessoal e das atitudes comportamentais dos alunos.

Por conseguinte, o presente relatório abordará, numa primeira fase, a descrição e caracterização do meio escolar e das turmas onde foi realizada a prática de ensino supervisionada. Num segundo momento, será relatado o problema identificado pelo docente quanto às práticas pedagógicas e didáticas adotadas numa primeira fase e aos efeitos daí decorrentes. Serão apresentados os planos de aula que revelaram o problema identificado, bem como a análise crítica do processo de ensino desenvolvido. Na terceira parte apresentam-se as adequações implementadas pelo docente, tendo em vista a superação das debilidades inicialmente diagnosticadas e a promoção de uma aula personalizada e adaptada à circunstância dos alunos, bem como a descrição dos resultados alcançados.

Considero que as conclusões aferidas por este relatório foram consequentes quanto à compreensão de que a planificação não deve ser autorreferenciada à figura do professor, mas que o centro da planificação da aula deverá ser o aluno. Recorrendo a uma analogia ilustrativa, o professor deverá compreender-se como arquiteto do processo de ensino-aprendizagem, mobilizando a devida articulação entre conteúdos e experiências de aprendizagem dos alunos, tendo presente as características singulares da profissionalidade, identidade e missão do docente de Educação Moral e Religiosa Católica – EMRC.

2. Capítulo I – Caracterização do meio escolar e das turmas

A prática de ensino supervisionada foi realizada na Escola de Lamaçães, em Braga. Esta escola está inserida no Agrupamento de Escolas Dona Maria II.

2.1.Agrupamento de Escolas Dona Maria Segunda

O Agrupamento de Escolas Dona Maria II apresenta uma variedade de oferta educativa na cidade de Braga, pelo que iniciaremos por ilustrar algumas características da escola-sede deste agrupamento, bem como a sua história.

> A história da D. Maria II está assim intimamente ligada à história dos últimos cinquenta anos do sistema educativo português, com três etapas: a primeira, marcada pelo Estado Novo, onde a referência era o "Liceu"; a segunda, acompanhando toda a evolução da transformação democrática aberta em abril de 1974, abrindo-se a novos públicos e a novas ofertas; a terceira, que coincide com a entrada em funcionamento das novas

instalações, em consequência da profunda requalificação levada a cabo pela Parque Escolar[1].

Compreende-se que esta escola tem uma história particular e única, passando de um liceu feminino a uma escola pública. Tem uma história importante na democracia portuguesa, assistindo à educação desde 1964, revelando um peso histórico na sociedade e no processo de escolarização universal, de que é exemplo a alteração da sua designação de "Liceu Dona Maria II" para "Escola Secundária Dona Maria II", na transição do regime totalitário para o democrático, decorrente da revolução de 25 de abril de 1974.

Este agrupamento é constituído por 10 polos, incluindo a escola-sede, escolas básicas e jardins de infância, revelando uma oferta diversificada em termos de ensino. Sumariamente, passamos a apresentar as escolas que integram o Agrupamento de Escolas Dona Maria II.

A Escola Básica de Tenões está «situada no lugar da calçada, freguesia de Tenões, concelho de Braga, sendo dominada pelo Monte do Bom Jesus, lugar de rara beleza e de relevante interesse turístico, constituindo um ex-libris de Braga. Trata-se de um estabelecimento de ensino do tipo Plano Centenário, encontrando-se em razoável estado de conservação.»[2].

A Escola Básica de Nogueiró «situada a nascente da cidade de Braga, na encosta do monte do Sameiro, a… abrange uma área populacional que se estende numa faixa estreita desde o rio Este ao cimo do monte, servindo cerca de 950 habitantes, dispersos por 12 lugares»[3].

A Escola Básica do Bairro Económico foi «construída no ano de 1942, sendo criada no dia 24 de outubro do mesmo ano, mas apenas começou a ser utilizada, para servir as crianças, filhos dos moradores do Bairro das Casas Económicas, em 1 de outubro de 1943. O edifício em si é de aspeto exterior pouco comum e de rara beleza»[4].

A Escola Básica nº2 de Lamações «situa-se na freguesia de S. Vítor, concelho de Braga. É um edifício de arquitetura moderna que possui dois pisos, tendo sido inaugurado no dia 2 de fevereiro de 2009»[5]. Tem uma Biblioteca, que se insere na Rede de Bibliotecas Escolares, e o seu conjunto dispõe de ferramentas tecnológicas inovadoras, favorecendo um espaço com recursos inovadores e tecnológicos, disponíveis para os alunos que desejem aceder a estas ferramentas facultadas[6].

[1] «Escola Secundaria Dona Maria II», sem data, https://www.aedonamaria.pt/content/escola-secundaria-d-maria-ii-sede.
[2] «Escola Básica de Tenões», sem data, https://www.aedonamaria.pt/content/escola-basica-de-tenoes.
[3] «Escola Básica de Nogueiró», sem data, https://www.aedonamaria.pt/content/escola-basica-de-nogueiro.
[4] «Escola Básica do Bairro Económico», sem data, https://www.aedonamaria.pt/content/escola-basica-do-bairro-economico.
[5] «Escola Básica Nº2 de Lamações», sem data, https://www.aedonamaria.pt/content/escola-basica-no-2-de-lamacaes.
[6] «Escola Básica de Santa Tecla», sem data, https://www.aedonamaria.pt/content/escola-basica-santa-tecla.

A Escola Básica Santa Tecla e de São João de Souto são duas escolas básicas, em que a primeira se situa em São Victor, e a segunda na freguesia de São João de Souto[7].

Além da oferta educativa ampla de que dispõe, este agrupamento apresenta soluções de jardim de infância, facilitando a integração de futuros alunos. A sua rede é constituída pelo Jardim de Infância de Lamações, situada em Lamações. Além desta, «O jardim de Infância Bracara Augusta fica situado num complexo habitacional em plena cidade de Braga»[8]. Este Jardim de Infância apresenta uma acessibilidade às crianças com deficiências motoras e psicológicas, reforçando a inclusão de todos os alunos.

> O Jardim de Infância Bracara Augusta é o jardim de infância de referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos e, neste sentido, preza por uma política educativa inovadora. Por esta razão, cabe também a este JI a tarefa de tratar a problemática da surdez, e outras necessidades educativas especiais, de acordo com as suas linhas de orientação, a legislação vigente e ainda de acordo com as normas estabelecidas no Programa Educativo Individual da criança.[9]

2.1.1. Escola Básica de Lamações

A Escola Básica de Lamações, na qual desenvolvi a prática de ensino supervisionada, foi contruída em 1997 e «(…) concretiza o direito à educação que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade»[10]. Esta escola tem uma boa localização. Situa-se relativamente perto de dois centros comerciais, o Minho Center e o Braga Parque. Conta com o suporte dos Transportes Urbanos de Braga, que, com a acessibilidade que tem, possibilitam pontos de ligações desde a escola de Lamações a todos os pontos da cidade, tornando o transporte público uma alternativa para os alunos que frequentam a escola. Neste sentido, a escola tem uma boa localização face aos estabelecimentos circundantes, em termos de mobilidade e acesso aos transportes públicos.

A cidade de Braga tem aumentando exponencialmente de habitantes. Na sequência deste aumento populacional na cidade de Braga, denota-se o incremento de alunos nas escolas da cidade, sendo que

---

[7] «Escola Básica de São João do Souto», sem data, https://www.aedonamaria.pt/content/escola-basica-de-s-joao-do-souto.
[8] «Jardim de Infância Bracara Augusta», sem data, https://www.aedonamaria.pt/content/jardim-de-infancia-bracara-augusta.
[9] Ibid.
[10] Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975; art.1, p.2.

> Os desafios que a Escola Básica 2,3 de Lamações enfrenta no que respeita às características morfofuncionais da sua área de influência são aqueles que resultam do aumento do número de habitantes que se traduz na subida da população escolar. De facto, no primeiro ano de funcionamento, 1997/98, foi frequentada por 350 alunos, no presente ano letivo é frequentada por cerca de 1000 alunos, criando uma situação de sobrelotação.[11]

Esta escola, além da sobrelotação, demonstra uma face de multiculturalidade complexa, desde alunos que provém de família emigrantes, e ainda, deste sector, alunos que não sabem falar português. Além de servir uma Educação Bilingue para alunos surdos, a escola ainda atua na vertente linguística multifacetada, tentando responder com empenho às multifacetadas necessidades dos alunos que incorporam a escola.

Foi nesta escola que, tendo desenvolvido a prática de ensino supervisionada, viemos a conhecer um espaço com respostas pensadas para a diversidade multifacetada de alunos, cuja lotação se prevê rondar os mil alunos.

2.1.1.1.Presença de EMRC na Escola Básica de Lamações

No que concerne à disciplina de EMRC, num universo de 700 alunos, cerca de 230 alunos encontram-se inscritos nesta disciplina no ano letivo 2024/2025, o que significa que 32% dos alunos tinham esta disciplina como opção. Este dado preliminar leva-nos a deduzir que, tratando-se de uma disciplina facultativa, a mesma conta com uma taxa de frequência relevante, merecendo a valorização de cerca de um terço (1/3) dos seus alunos / encarregados de educação.

2.2.Turmas da prática de ensino supervisionado

A prática de ensino supervisionado foi desenvolvida em duas turmas do 8ºano, a saber: o 8º4 e 8º7, correspondentes a uma turma composta, e a turma 8º5, junto da qual foi desenvolvido o processo da supervisão da prática de ensino.

[11] «Escola Básica de Lamações», sem data, https://www.aedonamaria.pt/content/escola-basica-de-lamacaes.

2.2.1. Turma 8º4 e 8º7

A primeira turma é composta por 24 alunos inscritos em EMRC, dos quais 16 são rapazes e 8 raparigas, sendo que 14 alunos provêm do 8º4 e 10 alunos do 8º7, respetivamente. Estes alunos situam-se na faixa etária dos 13 e 15 anos, revelando, pelas suas características, um comportamento associado à fase da puberdade que estão a vivenciar, que se repercutiu na necessidade de proceder a estratégias de regulação comportamental.

É de relevar a existência de um ambiente relacional de confiança e de partilha de experiências pessoais vivenciadas pelos alunos, que possibilitaram o diálogo, a reflexão e a exploração de alguns temas da aula. As características desta turma vieram a espoletar a necessidade de individualização e adequação de práticas pedagógicas, entre as quais a oportunidade de reformular as planificações, no sentido de dar resposta aos alunos com problemas diversos.

Esta turma, de forma geral, evidenciou uma multiplicidade de problemáticas face às quais urgiu a necessidade de corresponder pedagogicamente. De facto, foi percetível que todos tinham condições financeiras, segundo os relatos do professor cooperante. Na sua generalidade, e nos diálogos formativos havidos, os alunos revelavam estabilidade financeira. Inclusive, a maioria dos alunos inscreveram-se e participaram no EMRC SpringFest, atividade interescolas ao nível diocesano. Outro dado a referir é a sua participação em visitas de estudo a realizar-se fora de Portugal. Ou seja, a participação dos alunos em atividades de complemento curricular, como as visitas de estudo, indicia disponibilidade financeira da parte dos respetivos agregados familiares. Por fim, é de registar que se mais de metade da turma integra alunos de origem brasileira, revelando que a turma é constituída por elementos de uma geografia cultural diferente, o que levou à devida adequação e adaptação das planificações didáticas.

2.2.2. Turma do 8º5

A turma do 8º5, com a qual desenvolvi a prática de ensino supervisionada, apresentou um bom comportamento, gerador de um bom clima pedagógico e relacional.

Esta turma é constituída por 14 alunos, em que 8 deles são rapazes, e 6 raparigas. Um aluno desta turma apresenta hiperatividade, demonstrando um comportamento irrequieto e agitado, levando a que o professor tivesse de adequar estratégias de regulação e controlo do seu comportamento, incentivando-o a adotar uma postura consonante com a dos demais colegas,

em termos de autonomia e respeito com os pares. Houve, inclusive paragens durante a aula para estabelecer a normalização do comportamento deste jovem. Além disso, todos demonstraram estabilidade familiar e financeira, tendo por base a taxa de participação em visitas de estudo, tal como anteriormente referido. No contexto da aula, registou-se a participação ativa dos alunos, que interpelou a necessidade do docente antecipar e acautelar uma gestão eficaz das dinâmicas da aula. De forma geral, os alunos cooperaram desde o início com o professor, facilitando o desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas na boa gestão dos processos de ensino-aprendizagem em que realizou a sua prática letiva.

2.2.3. Experiência religiosa e cultura cristã dos alunos

Além destes dados aqui mencionados sobre as duas turmas, é de referenciar a perceção registada sobre a experiência religiosa e cultura cristã evidenciadas pelos alunos. Foi possível observar que os alunos detinham um conhecimento considerável sobre o cristianismo e alguns dos seus elementos bíblicos, históricos, eclesiais, doutrinais e teológicos.

Tendo por base a observação e as interações em sala de aula com os alunos, foi possível verificar que na turma mista do 8º4 e 8º7 existem jovens com participação ativa nas suas paróquias, nomeadamente na catequese, revelando que parte da turma revelava prática de participação e celebração eclesial comunitária. Na turma do 8º5, de acordo com os diálogos havidos, e independentemente do grau de integração eclesial comunitária, foi possível deduzir que os alunos possuíam conhecimento ao nível da cultura religiosa e cristã.

A par desta informação, os alunos revelaram um conhecimento basilar dos conteúdos cristãos, sendo que, pontualmente, os alunos manifestaram-se conhecedores do fenómeno religioso, da Bíblia e de muitos elementos da cultura e da visão cristã. Revelou-se na aula nº3 que, os alunos reconheceram, por intermédio do excerto de um vídeo apresentado, a narrativa da Última Ceia. Além destes dados, na aula nº18, nas questões colocadas no exercício sobre os vários paradigmas de unidade cristãos, os mesmos demonstraram empatia e compreensão das passagens bíblicas apresentadas, tendo revelado, em outros contextos, conhecimentos basilares sobre elementos da cultura religiosa, pelo modo como corresponderam à realização de exercícios de interpretação hermenêutica sobre conteúdos específicos efetuados em sala de aula.

3. Capítulo II – Debilidade de uma planificação autorreferenciada no docente

Neste capítulo intentarei descrever o problema encontrado no início da prática de ensino supervisionada. Tendo, inicialmente, centrado a conceção dos planos de aula numa ótica de estruturação e mobilização das experiências de aprendizagem na perspetiva do professor-emissor, foi possível verificar, desde logo, que o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem apresentou notórias fragilidades. Compaginados os primeiros modelos de planificação com a natureza, objetivos, finalidades e metodologias do ato educativo, patentes na bibliografia da especialidade, na legislação enquadradora e nos documentos curriculares de EMRC, verificou-se o distanciamento de alguns princípios estruturantes da prática letiva: o princípio da facilitação das aprendizagens, da centralidade do aluno no ato educativo, da inclusão, individualização, personalização e adequação de metodologias, do docente como principal gestor do currículo, e da flexibilização e diversificação de experiências de aprendizagem conducentes à mobilização de conhecimentos, capacidades, valores e atitudes preconizados pela natureza e finalidade de EMRC e alinhados com Perfil expectável de Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

De facto, denotou-se que as planificações das primeiras aulas, bem como os conteúdos aí apresentados, tenderam para uma mobilização unidirecional de técnicas de ensino, centrado no docente. Detetado este problema, prosseguiu-se para o redireccionamento das metodologias de planificação na preparação das aulas. No decurso deste processo, o docente concluiu que a apresentação dos conteúdos tinha de ser adequada aos alunos, através de uma dinâmica de personalização, no sentido de favorecer uma relação positiva entre docente-aluno. Mais constatou que, tendencialmente, os recursos e materiais utilizados, ainda que apelativos, como se poderá constatar em todos os materiais preparados pelo docente, não concorreram como fator determinante para uma aprendizagem significativa.

O docente intentou replicar na preparação das aulas e na sua prática letiva os efeitos do fenómeno observado nas plataformas sociais (Tik Tok, Shorts, Reels) em virtude de constatar que os jovens integram e convivem com as redes sociais, evidenciado particular interesse por vídeos curtos, apelativos e sintéticos: «…os indivíduos priorizariam desejos de curto prazo (assistir a vídeos curtos) em comparação ao sucesso de longo prazo (realização acadêmica), resultando em procrastinação acadêmica»[12].

[12] Jin Xie et al., «The effect of short-form video addiction on undergraduates' academic procrastination: a moderated mediation model», *Frontiers in Psychology* 14 (dezembro de 2023): 3, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1298361.

No sentido de conferir relevância pedagógica aos vídeo-conteúdos exibidos, o docente explorou o pressuposto que «Os algoritmos são conjuntos de instruções, ou seja, conjuntos de enunciados injuntivos, baseados em cálculos, que regulam o funcionamento das redes sociais, influenciando os perfis, escolhas, compras, opiniões e interações dos usuários»[13]. Por conseguinte, uma vez que os conteúdos apresentados nas redes sociais são completamente distintos, correspondendo a cada perfil de utilizador uma apresentação própria de conteúdos vocacionados para os gostos da pessoa em concreto, tal pressuposto levou o docente a individualizar e personalizar a edição de alguns conteúdos, na expectativa de suscitar maior motivação da parte dos alunos, através de uma aprendizagem pela interação:

«Isso quer dizer que, para além de ser enunciado pelo enunciador, o algoritmo muda de acordo com as interações com os enunciatários, "aprende" com eles sobre suas preferências e o que os mantém online e engajados. As regras que regem as redes, portanto, estão sendo constantemente revistas»[14]. Como atrás referido, a par da conceção de recursos curtos e sintéticos, inicialmente pensados numa lógica de professor-emissor, foi necessário evoluir para uma maior individualização desses mesmos conteúdos, um pouco à imagem da tendência generativa das redes sociais «Para estimular interações sociais, comerciais, pessoais ou acadêmicas, os formatos baseiam-se em números que, por sua vez, são alimentados pelas interações»[15]. No decorrer da prática, e nas planificações finais da prática, com a aplicabilidade da personalização da planificação, constatou-se uma melhoria significativa na eficácia do docente, verificando-se aprendizagens significativas e maior interação do aluno com o conhecimento apresentado. Foi nestas interações com o discente que este docente compreendeu como deveria direcionar as suas aulas, construindo aulas curtas em termos de explanação de conteúdos, e com práticas que suscitassem o gosto de aprender por parte dos alunos.

As aulas construídas numa fase inicial, intentaram criar uma sequência de aprendizagem curta, sintética e apelativa. No entanto, este tipo de planificação e conceção de aula tornou-se distante de uma experiência que mobilizasse conteúdos relevantes e suscitasse interação com os alunos. Com isto, neste presente capítulo, procuro relatar que a centralidade da planificação não pode ser no docente, bem como a prática deste vetor pode prejudicar os alunos nas suas aprendizagens.

[13] Lucia Teixeira e Mariana Coutinho, «REDES SOCIAIS, ALGORITMOS E RESPONSABILIDADE SOCIAL: QUESTÕES DE ENUNCIAÇÃO NA ERA DIGITAL», *EntreLetras* 15, n.º Especial (dezembro de 2024): 39, https://doi.org/10.70860/ufnt.entreletras.e19229.
[14] Ibid., 42.
[15] Ibid., 43.

3.1.Consequências de um processo ensino-aprendizagem centralizado no docente

Apresentada a contextualização do problema inicialmente detetado, prosseguimos por enumerar as razões que uma aula centralizada no docente podem perverter a intencionalidade pedagógica. Desde logo, porque prioriza o processo de ensino, em detrimento do processo de aprendizagem, o qual deverá constituir a principal finalidade do ato educativo, ordenado à consecução de um Perfil de Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

3.1.1. Perversão da natureza e finalidade do processo educativo

Na revisão dos documentos legislativos e reguladores da ação educativa do docente em EMRC, percebeu-se que o ato de planificar inicial não corporizava o perfil previsto para o docente desta área disciplinar.

O docente, alterando o seu modo inicial de planificar, reconheceu que a metodologia usada numa primeira fase não se coadunava com o que seria expectável. Com efeito, os docentes de EMRC «devem revelar um comportamento sensato, uma personalidade equilibrada e maturidade adequada à missão a desempenhar, bem como "capacidade de relação e de integração escolar" (CEP, Ib.). Devem ainda revelar simpatia, delicadeza, capacidade de comunicar e de criar empatia e atitude construtiva»[16]. Como se constará neste relatório, numa primeira fase, e mesmo na primeira aula, o docente não priorizou a relação, mas antes a finalidade de conceber uma aula planificada sem olhar ao objetivo final, que é formar os seus alunos. O docente, neste primeiro contacto, verificou o seu erro, constatando que devia intensificar uma relação mais próxima dentro de sala de aula, estimulando uma aula mais integradora do aluno, com empatia e simpatia.

Sem esta capacidade relacional, o docente não consegue ajustar a aula aos seus alunos em concreto. De facto, a par da importância de ser fiel à planificação, é importante que a mesma seja referenciada ao discente. Sem um conhecimento básico dos alunos, o professor não conseguirá exponenciar as características fundamentais da sua competência pedagógica, incorrendo no risco de ensaiar metodologias pedagógicas que não refletem as suas competências expectáveis:

[16] Conferência Episcopal Portuguesa, «Critérios para a admissão de candidatos à lecionação da Educação Moral e Religiosa Católica», janeiro de 2014.

> São características fundamentais desta competência: a capacidade de estabelecer objetivos pedagógicos e de mobilizar os correspondentes conteúdos programáticos; a capacidade para definir estratégias de aprendizagem adequadas aos seus alunos e providenciar os necessários recursos didáticos; capacidade para elaborar planificações do trabalho a desenvolver com os seus alunos e para cooperar com outros educadores/professores em planos de trabalho comuns; capacidade para liderar e interagir com os alunos.[17]

Com este sentido de profissionalidade, o docente conseguirá verificar que o seu trabalho será mais consequente, na medida em que orienta a planificação para os seus alunos em concreto, a partir de um conhecimento prévio dos seus interesses, necessidades e dificuldades.

De acordo com o perfil e exigências da profissionalidade, identidade e missão do professor de EMRC, secundado pelo perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário , e ainda pela legislação geral e específica relativa ao estatuto docente, constata-se que o docente deve ter um perfil que «Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares»[18]. Ao longo do presente estudo se perceberá a importância de atribuir esta autonomia aos alunos,

Além desta autonomia, o docente «Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional»[19]. Como já referido, o vínculo relacional é importante para o aluno, na medida que o mesmo se sente confiante e à vontade para interagir e participar ativamente nas dinâmicas de aprendizagem. Acrescenta-se valor à docência quando esta torna o ato educativo mais personalizado/individualizado aos vários alunos, concretizando assim o princípio da inclusividade e acessibilidade: «Organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adoptando estratégias de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos»[20]. Esta individualização e personalização interpela o docente a organizar «o ensino e promove, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didácticas fundamentadas, recorrendo à actividade experimental sempre que esta se revele pertinente»[21]. Só com uma personalização educativa, e com uma relação cimentada, o docente será capaz de compaginar nas suas práticas a dimensão experimental, conseguindo assim atingir os alunos na

[17] Ibid.
[18] Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto Capítulo II c)
[19] Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto Capítulo II f)
[20] Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, Decreto-Lei n.º 41/2012, https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-117105579. Artigo 10.º-A, versículo d)
[21] Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto Capítulo III c)

sua individualidade, em que cada um é capaz de assimilar, na sua medida, os conteúdos apresentados em sala de aula.

Será importante, também, um «(...) trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências»[22], contribuindo para elevar a prática exercida pelo docente em sala de aula.

Comparada com a legislação relativa aos princípios e normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem, verificamos que a aula construída no âmbito da Unidade Letiva do Amor Humano, teve por base da sua planificação uma caracterização sócio-afetiva insuficiente, baseada na observação dos alunos no primeiro dia em que regressaram à escola, sem preocupação de recolher elementos mais consolidados quanto às suas capacidades, interesses e motivações. Poder-se-á observar que, na primeira aula planificada, não existiu qualquer tipo de participação do aluno, tornando a aula num momento unidirecional do docente para o aluno.

Isto ocorreu por falta de uma resposta por parte do docente à diversidade dos alunos, olhando o docente para dados superficiais observados e não para a realidade dos alunos em concreto, bem como as suas dificuldades e necessidades didáticas. Outro dado presente na legislação é que o professor deve «(…) garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória»[23]. No desenvolvimento da prática da primeira aula, é de admitir que os conteúdos abordados pelo docente não foram bem articulados com as necessidades pedagógicas dos alunos.

Por outro lado, o professor deve manter uma relação devidamente estável com o aluno, como assinala o documento legislativo e o documento da conferência episcopal, em que o docente «Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade»[24], contribuindo para o seu enriquecimento, em termos de conhecimentos, e mais ético no meio da sociedade, em termos de valores e atitudes Contanto que o docente «Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas»[25], acresce que o professor de EMRC deve deter

[22]Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (2001), https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837. Capítulo V, versículo c).
[23] Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (2018). Artigo.1.
[24] Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Capítulo I, artigo 4, versículo c).
[25] Ibid. Capítulo I, artigo 4, versículo g)

competências humanas, como a simpatia, delicadeza, capacidade de comunicar e de criar empatia, numa atitude construtiva e personalizada.

Acrescenta-se que EMRC deve ser uma proposta educativa para «mudar as nossas vidas»[26] uma vez que que aborda «diretamente as grandes questões da vida humana»[27]. Mais ainda, «(...)EMRC tem em vista a formação global do aluno, que permita o reconhecimento da sua identidade e, progressivamente, a construção um projeto pessoal de vida»[28]. Tal propósito, admite-se, não terá sido implementado numa fase inicial da prática letiva. Mesmo com a aplicabilidade dos métodos hermenêuticos e existenciais, as práticas não tiveram um impacto significativo nas aprendizagens dos alunos, pois houve esta falta de cuidado com a pessoalidade dos alunos, não criando planificações direcionadas ao aluno.

Neste sentido, um professor de EMRC tem um duplo sentido profissional. Numa primeira vertente tem de dedicar uma profissionalidade inteiramente referenciada ao aluno, criando um ambiente propicio às suas aprendizagens. Numa segunda vertente, deve corporizar um perfil humano e cristão, que não se pode excluir de relações fraternas, humanas e pedagógicas que vive e veicula na partilha da mensagem cristã.

3.1.2. Planificação descentrada e anonimizada.

Numa fase inicial das planificações existiu uma generalização dos alunos, planificando aulas para a universalidade de um público-alvo, não atingindo a necessidade de cada aluno em termos didáticos. O docente partiu do pressuposto de que os alunos são todos iguais, com os mesmos problemas, com a mesma facilidade de aprendizagem, com os mesmos gostos, resultando assim na generalização do aluno. O professor tem sempre

> (...) de um lado, os alunos que têm chances pequenas de aprender, porque a tarefa exige demais, porque não se envolvem, entediam-se, trabalham com uma lentidão desesperadora, copiam de seus colegas, não dialogam com ninguém, não têm objetivos, fixam-se obsessivamente em detalhes ou se agitam para responder, na expectativa de que se passe a outro ponto, (…) de outro, os alunos que, ao contrário, têm boas chances de aprender, porque se envolvem, interessam-se, expressam-se, engajam-se na tarefa, cooperam, parecem divertir-se, não a abandonam ao primeiro pretexto, fazem perguntas e questionam-se[29].

[26] Secretariado Nacional da Educação Cristã, «Programa de Educação Moral e Religiosa Católica», 2014, 10, http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_emrc_programa_novo.pdf.
[27] Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica* (2014), 10.
[28] Conferência Episcopal Portuguesa, «Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade», 2016.
[29] Perrenoud, *Dez Novas Competencias Para Ensinar*, 50.

Ora, nesta divergência entre alunos, nas suas dificuldades e competências, o professor deve conceber um plano que tenha em atenção estas mesmas especificidades e particularidades, abrangendo a universalidade e globalidade dos seus discentes.

Os alunos são todos diferentes ao longo do percurso educativo e de escolarização, e isto deve ser um primeiro ponto a ser considerado pelo docente nas suas planificações. «Antes de "instruir" é necessário "e-ducere", retirar, fazer sair, trazer à luz, preparar o bom terreno, predispondo-o a acolher a semente do conhecimento»[30]. Só nesta construção integrada, e na posse de um conhecimento grupal da turma, é que o docente se torna capaz de edificar para os seus alunos experiências educativas relevantes. Só neste bom terreno conhecido pelo docente, desviando-se de metodologias que levam a terrenos pedregosos e espinhosos (cf. Mt 13), poderá conseguir fomentar a semente pedagógica no aluno, conseguindo assim educar com facilidade e com frutos visíveis através das avaliações e feedbacks recolhidos.

Transferindo esta ideia para a situação pedagógica, o docente deve ser capaz de perceber as virtudes e defeitos dos seus alunos, mobilizando esse conhecimento para a planificação das aulas em torno dessas vertentes observadas, criando uma planificação que convoque todos à unidade pedagógica, inserindo todos os alunos na mesma comunhão e unidade de aprendizagem.

Neste sentido, o docente deve ter o cuidado de planificar, tendo em conta a identidade própria dos seus alunos. Acresce ainda que o docente em EMRC deve ter o cuidado redobrado de ser portador de uma mensagem que atinga a universalidade dos seus alunos, recorrendo a metodologias individualizadas, tal como adiante exemplificadas.

3.1.3. Planificações sem atividades ativas, colaborativas e práticas

Outro dado que se verificou no início da prática de ensino supervisionada foi a ausência de atividades ou dinâmicas de interação com os alunos. Isto pode ser confirmado pelos relatórios iniciais de aula, que revelam um reconhecimento dessa tendência, e que de facto, tornaram as aulas pouco consequentes para os alunos.

[30] «Pacto Educativo Global», Congregatio de Instituione Catholica, sem data, 11.

Uma planificação que não tenha nas suas estratégias práticas, atividades que envolvam o aluno como sua referência, tenderá a ser uma aula pouco produtiva na mobilização dos conhecimentos.

> O professor poderia por um instante alimentar a ilusão de que cria, desse modo, para cada um, situação de aprendizagem, definida pela escuta da palestra magistral e pelo trabalho de tomada de notas, de compreensão e de reflexão que ela supostamente suscita. Se eu refletir, verá que a padronização aparente da situação é uma ficção e que existem tantas situações diferentes quantos alunos.[31]

Este problema foi logo reconhecido, verificando-se que a diversidade dos alunos tinha de ser respondida com metodologias próprias para aquela sequência de aula especifica, com alunos específicos e com problemas distintos. Esta heterogeneidade leva o professor a redefinir a metodologia de planificação com atividades próprias que se direcionem para os seus alunos em concreto. O que terá sucedido numa fase inicial foi «uma distorção desta realidade, na medida em que valoriza um aspeto — o ideal, a teoria — em detrimento de outro — o real, a prática»[32]. O aluno, na interação com práticas e exercícios que estimulem o conhecimento dos conteúdos, faz com que desenvolva processos individuais de aquisição, assimilação e interiorização. Assim sendo, o aluno poderá verificar o seu percurso pedagógico, no sentido em que verifica a sua evolução e assimila um trajeto próprio de construção de conhecimentos, capacidades, valores e atitudes.

> As crianças se desenvolvem por meio da participação em formas institucionalizadas de prática, caracterizadas pela comunicação e atividades compartilhadas. Estas formas de prática iniciam, mas também restringem, as atividades das crianças e, desse modo, tornam-se condições para o seu desenvolvimento. A participação de uma criança em uma atividade contribui para a realização concreta dessa atividade, a qual contribui para as condições do próprio desenvolvimento dele ou dela.[33]

Portanto, quando o professor tende para uma planificação pouco prática para os seus alunos, esta torna-se ineficaz pela falta do toque pedagógico do aluno com o conhecimento prático, realizando tarefas que mobilizem esta prática em conhecimento autónomo.

Neste sentido, o docente deve articular e harmonizar as dimensões teórico práticas, interpelando os alunos a participar em atividades e metodologias ativas, colaborativas e dinâmicas contribuindo para aprendizagens significativas em sala de aula.

---

[31] Perrenoud, *Dez Novas Competencias Para Ensinar*, 24.
[32] Celso Dos Santos Vasconcellos, *Planejamento: Projeto De Ensino Aprendizagem E Projeto Educativo* (Não definido, 1999), 110.
[33] p. 132 - LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na.
(HEDEGAARD, 1999, p. 280)

3.1.4. Relação pedagógica padronizada

Uma outra consequência do processo ensino-aprendizagem centralizado no docente, igualmente verificada na prática de ensino supervisionada, terá sido a distância do docente com os seus alunos em termos do conhecimento da sua personalidade e da promoção de uma relação pedagógica. O que existiu, nesta fase inicial da prática letiva, foi uma relação padronizada, estandardizada, de docente com o aluno, que resultou como insuficiente para o exercício de uma prática viável em termos didáticos

Associado à anonimização já referida, esta uniformização de práticas junto dos alunos incorreu no risco de uma certa superficialidade pedagógica-curricular. A fim de superar esta tendência, cumpre ao professor estimular a imaginação criativa no ato de planificar. «A importância da fantasia e do imaginário no ser humano é inimaginável[34]. Isto porque, é importante o docente imaginar e idealizar aulas que tenham na sua objetividade as aprendizagens dos alunos, recolhendo informações relevantes sobre as respetivas individualidades. A partir desta recolha, o docente, na sua capacidade imaginativa, deve olhar para as características dos seus alunos, e a partir desses vetores informacionais já recolhidos, conceber a aula imaginando o que poderá resultar em termos pedagógicos com aqueles alunos que passou a conhecer.

> A inventividade didática dos professores é pequena e depende mais da imaginação pessoal ou da criatividade dos movimentos de escola nova do que da formação profissional ou dos recursos oficiais de ensino. Não há nenhuma razão para que cada um reinvente a roda sozinho, ou busque a originalidade pela originalidade. Importa, em contrapartida, que cada professor seja capaz de pensar constantemente por si mesmo, em função de seus alunos do momento, a relação entre o que ele lhes diz para fazer e a progressão das aprendizagens.[35]

Por isso que a originalidade deve ser direcionada para a unicidade dos alunos em específico, sendo assim uma educação dedicada aos alunos em concreto.

Esta imaginação necessita de uma certa racionalização, destinada a corresponder aos elementos psicoafectivos recolhidos junto dos seus alunos. «A maioria das organizações humanas funciona de acordo com rotinas amplamente desconectadas de suas razões de ser, e é necessário não apenas competência, mas também energia e, às vezes, coragem para se questionar constantemente por que se faz o que se faz…»[36]. Verifica-se, então, que o docente

[34] Edgar Morin, *Sete Saberes Necessários À Educação Do Futuro* (Cortez Editora, 1970), 21.
[35] Perrenoud, *Dez Novas Competencias Para Ensinar*, 49.
[36] Ibid.

tem um trabalho muito complexo no sentido de conceber as suas aulas, porque tem de ser criativo, e ainda, conjugar essa criatividade com os seus alunos nas variadas especificidades. «É importante pensar uma teoria de ensino porque há uma série de atos (docentes) que constituem o fenômeno chamado ensino, de tal maneira que se pode ter ensino e não se ter aprendizagem, o que significará que houve ensino ineficiente, inadequado, incompetente, ineficaz etc»[37]. Esta dificuldade foi desde cedo constatada, tendo motivado progressos e evoluções e interpelando o docente a tender para uma pedagogia mais relacional.

De facto, o ensino tem de ser uma construção prática, didática, em torno do aluno. Só uma imaginação e originalidade centrada no aluno concorre para uma aula que vê no seu sujeito os principais destinatários.

3.1.5. Planificação de sentido unidirecional

Existe outro fenómeno que uma planificação não centrada do aluno pode ocasionar – ausência de autonomia do aluno no processo de aprendizagem. «É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto»[38].

O docente reconhece e verifica nas suas práticas que, quanto mais o aluno se envolve no processo da sua aprendizagem, mais este apreende os conteúdos explanados em sala de aula. Existiram planificações que não tiveram em conta os alunos e as suas necessidades, removendo a diversidade de alunos do objeto da planificação, distanciando-os dos conteúdos planificados. O professor, quando não tem em conta no seu plano de aula o aluno e as suas diversas modalidades de apreender, faz com que o aluno assuma uma atitude passiva de meto recetor de conteúdos

Esta espécie de "autoritarismo" didático pressupõe a conceção de um único modelo de aluno, não atendendo às suas necessidades individuais e às caraterísticas próprias de aprendizagem de cada aluno em específico. Neste sentido, quando o professor não consolida uma planificação que seja multifacetada e que responda às várias necessidades educativas dos alunos, pode alimentar um certo dirigismo e autoritarismo didático

[37] Castanho Maria Eugênia L. M., «O processo de ensino e aprendizagem.», *Revista De Educação PUC-Campinas* 1, n.º 2 (1997): 41.
[38] Paulo Freire, *Pedagogia Da Autonomia* (Paz E Terra, 1970), 34.

Neste sentido, o docente deve reformular o seu paradigma de aula, vinculando-se à necessidade de incluir no seu ato de planificar a variedade dos seus alunos: «Necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar»[39]. O docente deve então reformular ideias que correspondam à realidade dos seus alunos, mediante uma reflexão crítica acerca dos seus alunos e das suas necessidades, devolvendo assim ao aluno uma aula em que o próprio discente seja construtor dinâmico da sua aprendizagem e interveniente direto no próprio processo pedagógico.

3.1.6. Planificação impermeável a novas incorporações

Além dos aspetos até aqui explorados, importa ensaiar uma metodologia que ultrapasse autorreflexivamente o equívoco de centrar no docente o processo ensino-aprendizagem.

Através da observação da prática de ensino supervisionada e a sua evolução, os alunos e o professor cooperante foram interlocutores importantes para corrigir e identificar alguns equívocos. Por um lado, o professor cooperante, na sua avaliação formativa, indicava os lapsos e potencialidades manifestadas pelo docente supervisionado, e, por outro lado, o feedback dos alunos ajudavam a compreender se a aula estava bem ou mal planificada. Foi nesta observação constante e aberta ao diálogo, que, observando todos os fenómenos e comportamentos, de relações e de interações, tanto comigo, como com o professor cooperante, começou a ser percetível qual seria o caminho a traçar na planificação da aula, e que se veio a concretizar no aperfeiçoamento do dinamismo didático em sala de aula.

A abertura e permeabilidade pessoal e profissional do docente pode concorrer para o aperfeiçoamento dos recursos didáticos apresentados, a adaptação da sua linguagem e a incorporação de novas dinâmicas, para que a aula seja percetível pelos seus alunos. «O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro»[40]. E notou-se que, no início, os alunos não percebiam o que se estava a lecionar e que as suas aprendizagens não estavam a ser mobilizadas. Além da evolução da metodologia de planificação, verificaram-se progressos na oralidade e nos enunciados discursivos do docente para que a aula fosse compreendida de forma fácil, didática e inclusiva por todos os alunos O própria planificação da

[39] Morin, *Sete Saberes Necessários À Educação Do Futuro*, 32.
[40] Ibid., 20.

aula incorporou esta flexibilidade de linguagens cuja permeabilidade e flexibilidade adaptativa pressupõe disponibilidade para integrar novas dinâmicas, sobretudo em sede de trabalho colaborativo e interpares, pois que a «(…) bagagem essencial de um professor adquire-se na escola (…)»[41], com os seus alunos, colegas e observações constantes da realidade. Isto requer um olhar atento e humilde sobre os fenómenos circundantes, em que com essas observações apuradas e refletidas, se constrói uma planificação que consiga ser moldada em torno dessa observação humilde. Esta humildade foi também um fenómeno que ajudou a compreender o caminho que deveria traçar enquanto docente. E nesta humildade do docente reside a sua busca de se adaptar aos seus alunos, sendo capaz de lhe dedicar o ato educativo. Reforço, concluindo, que a humildade e disponibilidade do docente são essenciais para a compreensão da sua turma e para a construção de uma planificação vocacionada para os alunos.

3.1.7. Planificação indistinta e impercetível

Neste sentido exploratório do problema, em que a planificação não centrada no aluno pode ser inconsequente e obstaculizar uma educação significativa, a compreensão dos conteúdos da aula deve ser algo trabalhado pelo docente. E esta dimensão foi uma constante do meu trabalho desde o início. Denotei que as introduções de aula, enunciando os objetivos da mesma de forma muito sintética, ajudou os alunos a compreender o que iria ser lecionado. Evidencio ainda que nas aulas onde não existia esta pequena introdução, os alunos sentiam-se um pouco perdidos, porque os conteúdos eram lecionados sem um enquadramento prévio. E, na perspetiva do docente que planifica a aula antes da mesma ser lecionada, o mesmo pode pensar que os alunos irão compreender os conteúdos tal como o docente os mobilizou. Por isso existe na planificação como que uma

> (...) racionalidade construtiva que elabora teorias coerentes, verificando o carácter lógico da organização teórica, a compatibilidade entre as ideias que compõem a teoria, a concordância entre suas asserções e os dados empíricos aos quais se aplica: tal racionalidade deve permanecer aberta ao que a contesta para evitar que se feche em doutrina e se converta em racionalização; por outro lado, há a racionalidade crítica exercida particularmente sobre os erros e ilusões das crenças, doutrinas e teorias.[42]

O docente deverá optar pela racionalidade construtiva, em que dedica a sua planificação aos seus alunos de forma construtiva. Com isto procuro dizer que, na planificação deve-se ter em

[41] António Nóvoa, «Novas disposições dos professores - A escola como lugar da formação», *Repositório UL*, sem data, 5.
[42] Morin, *Sete Saberes Necessários À Educação Do Futuro*, 23.

conta a construção da aula, bem como a adequação dos seus conteúdos, verificar se estes estão devidamente articulados entre si, e depois contruir uma pequena síntese dos conteúdos a mobilizar, para que tanto o docente como o aluno compreendam o fio condutor da aula planificada. «A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste»[43], levando a que o docente projete a aula para os seus alunos em concreto

3.2.Análise crítica de planificações centralizadas no docente

Neste capítulo compaginarei os aspetos em que as planificações indiferentes à centralidade do aluno resultaram numa aula ineficaz quanto à mobilização de aprendizagens. Na continuação do presente capítulo, pretendo assim, de forma crítica, demonstrar que as planificações elaboradas no contexto de ensino supervisionado, foram desde logo objeto de uma reflexão crítica em sede de relatórios de avaliação de aula, tendo sido possível identificar a necessidade de alterar estratégias pedagógicas e didáticas.

3.2.1. Uma aula expositiva e anonimizada

A primeira aula planificada pelo docente revelou uma esquematização normal e aparentemente bem estruturada, com todos os elementos do ato educativo, a saber: os conteúdos, aprendizagens essenciais, estratégias e o tempo destinado às tarefas projetadas.

Verificou-se que a planificação n.º 1 as aprendizagens essenciais são transpostas do documento oficial, salientando-se que o docente teve o cuidado de observar as linhas orientadoras da aula. Além disto, na mesma planificação, são enunciados os conteúdos que têm estrita ligação com as aprendizagens essenciais. Como se constatou, o docente verteu na planificação as aprendizagens essenciais estipuladas nos documentos orientadores da disciplina de EMRC: «Identificar sinais que manifestem Amor; (CN); reconhecer a família como espaço de amor e de abertura aos outros»[44]. A partir destes princípios basilares, o mesmo recorreu à transcrição dos conteúdos constantes no Programa da disciplina: «Fecundidade é sinal e fruto do amor, todo o amor é fecundo e criativo; O amor abre a família à relação com os outros (a

[43] Ibid.
[44] «Aprendizagens essenciais 8ºAno», sem data, 8, https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/emrc_3c_8a.pdf.

família, a adoção, a opção por ideias e causas»[45]. Quanto a estes pressupostos curriculares, a planificação intentou corresponder à prescrição curricular. No entanto, as estratégias projetadas na planificação não incorporaram atividades ou práticas que envolvessem os alunos, daí resultando uma aula muito teórica e pouco interativa., ocupada essencialmente com a "apresentação" de diapositivos. O docente não cautelou estratégias didáticas de recurso, distendendo a maior parte do tempo numa dinâmica expositiva. Analisada esta planificação de forma crítica, a mesma pode ser aplicada a qualquer turma e em qualquer escola, porque não integra estratégias individualizadas e diversificadas, a não ser uma apresentação expositiva padronizada.

No entanto, e como se poderá constatar no relatório de avaliação da aula, a mesma não decorreu como o docente esperava ou tinha planificado. Os alunos não revelaram um sentido de participação, o que levou o docente à reflexão da sua prática e a detetar as seguintes debilidades

O docente recorreu a uma metodologia expositiva de conteúdos, sem a proposição de qualquer atividade dirigida aos alunos. Todos os conteúdos foram apresentados com recurso à ferramenta "Canva", mas numa perspetiva dirigista e unidirecional, sem estimular a participação e interação dos alunos.

O desenvolvimento da aula aparentou ter sido bem conseguida por parte do docente em termos da exposição dos conteúdos planificados. Verificou-se, contudo, que no período superveniente à apresentação expositiva, tendo o docente, como estratégia de recurso, interpelado os alunos a reproduzirem a síntese da aula como forma de conseguir completar o tempo que faltaria para o seu termo, os alunos não corresponderam e permaneceram em silêncio A ausência de resposta dos alunos ao questionário aplicado indiciou que os alunos não se sentiram incluídos e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, eventualmente, que não sentiram confiança e empatia com o seu professor, que terá desconsiderado a necessidade de estabelecer previamente uma dinâmica de apresentação que propiciasse condições para o estabelecimento de vínculos relacionais, de empatia e de confiança.

Concluindo a revisão critica desta aula, foram evidenciados três fatores que obstaculizaram a sua eficácia pedagógica: a anonimização dos alunos, a falta de laços de confiança e empatia entre professor-aluno e a mobilização unidirecional dos conteúdos, sem o necessário envolvimento dos alunos. Seleciono esta aula, por ser precisamente aquela em que identifiquei

[45] Cristã, «Programa de Educação Moral e Religiosa Católica», 2014, 87.

alguns equívocos, face aos quais procurei soluções para ultrapassar os problemas inicialmente detetados na prática letiva.

3.2.2. Um plano de aula replicativo para turmas diferentes

A aula realizada em vinte e um de outubro de dois mil e quatro, revela peculiaridades que comprovam o estudo efetuado neste capítulo. A planificação Nº3, concebida em torno das virtudes do amor humano e as consequências de relações desumanizadas, direcionou-se para duas turmas, a 8º4 e 8º7, turma mista e a primeira a ser lecionada, e o 8º5, segunda turma lecionada pelo professor. Contudo, a mesma planificação não surtiu os mesmos efeitos para as duas turmas, constatando-se comportamentos diferentes de turma para turma. Revela-se assim que a mesma planificação, destinada a turmas diferentes da mesma escola, apesar de ser projetada com a mesma finalidade didática, pode ter resultados diferentes.

Esta aula seguiu novamente todos os parâmetros de planificação, observando-se a articulação entre as aprendizagens essenciais e os conteúdos previstos. Referenciou-se nas aprendizagens essenciais e conteúdos mobilizados nas planificações anteriores, intentando dar continuidade às aulas precedentes, mas introduzindo alterações nas estratégias dinamizadas.

Incorporadas as ilações obtidas pela experiência pedagógica anterior, verificou-se que o mesmo plano de aula não resultou numa das turmas identificadas. Adequadas as metodologias didáticas, tendo por base um dos grupo-turma, foram replicadas as mesmas estratégias numa turma diferente. Se no primeiro caso, a planificação teve sentido e resultados positivos na lecionação de uma das turmas, indiciando progresso comparativamente às aulas anteriores, em termos de metodologias adotadas e dinâmicas desenvolvidas, o mesmo não se verificou no segundo caso. A turma em questão revelou falta de interesse, denotando-se que a planificação-base projetada não resultou neste contexto, pois a planificação não tinha em conta a sua identidade e personalidade coletiva

Termino a análise desta aula por concluir que o docente não pode aplicar a mesma planificação para duas turmas diferentes, sem atender às suas especificidades identitárias e pedagógicas

3.2.3. O risco de reincidências e de retrocesso das práticas educativas

Nesta aula orientada a uma verificação geral dos conteúdos relacionados com a sexualidade humana e conclusão da unidade letiva em que se insere a construção deste plano de aula, verificou-se a reincidência de alguns equívocos anteriormente identificados. Verificando a planificação Nº8, esta incorre no mesmo equívoco sinalizado na planificação Nº1 e que já foi analisado, a ausência de estratégias práticas que envolvessem os alunos no processo da aprendizagem, recorrendo, novamente, a uma "apresentação". A duração desta estratégia ocupou a aula toda, o que contrariou todo o trabalho evolutivo realizado pelo docente ao longo da sua prática anterior.

Contudo, é percetível que o docente mobilizou as aprendizagens essenciais e os conteúdos dos documentos oficiais para fundamentar as suas planificações, a saber «Perceber a Maternidade e paternidade responsável; (CN); Reconhecer na mensagem cristã a importância do amor e da fecundidade e suas implicações numa opção de vida; (GEO); Valorizar atitudes de fidelidade e doação no amor e na sexualidade. (CN, CD)»[46], ordenadas a mobilizar os seguintes conteúdos: «Ser responsável, antecipando as consequências dos próprios atos; O respeito pelo corpo, os sentimentos próprios e os dos outros. A importância da fidelidade e da doação no amore na sexualidade. Podemos sempre adotar uma posição mais responsável, mesmo quando anteriormente agimos sem uma boa reflexão»[47]. Isto denota o cuidado do docente em estruturar a sua planificação, de acordo com as prescrições curriculares.

Apesar de dedicar especial atenção à estruturação da aula, à conceção de recursos gráficos do PowerPoint com animações e transições cativantes, e preocupação de desenvolver materiais e recursos interativos de qualidade, a que acresce a esquematização de um questionário geral da unidade letiva, como instrumento de avaliação das aprendizagens obtidas ao longo sesta sequência, no sentido de mobilizar metodologias e experiências educativas nunca antes exploradas pelo docente, o docente não deixou de reincidir numa aula expositiva, sem prever uma única interação por parte dos alunos.

Verificou-se ainda que, nas questões finais aplicadas pelo docente no sentido de obter um feedback sobre as aprendizagens adquiridas, as mesmas não suscitaram respostas da parte dos alunos que evidenciassem a mobilização de conhecimentos na presente aula, revelando que esta

[46] «Aprendizagens essenciais 8ºAno», 8.
[47] Cristã, «Programa de Educação Moral e Religiosa Católica», 2014, 87.

estava planificada novamente em torno do docente ou para o docente, não tendo em conta os alunos e as suas aprendizagens.

Foi possível concluir que esta aula apresentou conteúdos complexos, de difícil apropriação pelos alunos. Verificando-se este retrocesso quanto ao sentido pedagógico do ato educativo, conclui-se que «Uma pedagogia antiga e tão usada que parece natural não deixa de ser uma pedagogia no sentido instrumental do termo»[48].

3.3. Uma planificação mobilizadora de estratégias ativas

Como conclusão, é de referir que, identificados alguns constrangimentos que condicionaram a prática letiva, foi possível retificar metodologias. Apesar das frustrações apontadas, foi possível evoluir, aprimorar e redirecionar as dinâmicas das aulas, evitando o risco de uma espécie de sobrevalorização da desesperança, na medida em que «É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por "n" razões, se tornou desesperançado»[49]. Nesse sentido, «Para fugir de um idealismo ingênuo (pensando práticas ideias inexequíveis) ou um realismo conservador (práticas efetivas e insatisfatórias), Perrenound propõe um realismo inovador (procurando equilíbrio entre o existente e o que se quer implantar)»[50]. É neste sentido que o professor deve encontrar um equilíbrio, inovando nas suas aulas no sentido de criar vínculo, e ainda, a partir desse vínculo, construir aprendizagens significativas.

Concluo este capítulo salientando que a observação dos contextos em que ocorre o ato educativo e as práticas pedagógicas ditará a melhor forma de planificar, olhar para o aluno como ele é, e depois disso, gerar metodologias adequadas às circunstância e necessidades dos alunos.

[48] Maurice Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*, 16. ed (Petropolis: Vozes, 2014), 119.
[49] Freire, *Pedagogia Da Autonomia*, 43–44.
[50] Maria Eugênia L. M., «O processo de ensino e aprendizagem.», 45.

4. Capítulo III – A relevância da individualização e personalização do ato educativo.

Depois de identificar as questões já referidas, e observar que as práticas iniciais não tiveram um impacto pedagógico positivo, quer para o professor, quer para os alunos, proponho descrever de que forma intentei superar as debilidades diagnosticadas. Assim, neste capítulo, proponho relevar a importância de individualizar e personalizar as aulas, adequando-as aos alunos e aos contextos e circunstâncias em que ocorrem. Não se tratará de uma personalização individual, mas que seja capaz de atingir a globalidade, a universalidade dos alunos: «A solução não é transformar a aula em uma série de relações duais, com o professor ocupando-se com cada aluno individualmente»[51]. Por isso que a tarefa do docente se complexifica nesta questão, tendo a necessidade de planificar para a universalidade dos alunos, precisando ao mesmo tempo que a planificação seja relevante para todos os alunos na sua individualidade:

> Diferenciar o ensino não poderia, pois, consistir em multiplicar as "aulas particulares". Para encontrar um meio-termo entre um ensino frontal ineficaz e um ensino individualizado impraticável, deve-se organizar diferentemente o trabalho em aula, acabar com a estruturação em níveis anuais, ampliar, criar novos espaços-tempos de formação, jogar, em uma escala maior, com os reagrupamentos, as tarefas, os dispositivos didáticos, as interações, as regulações, o ensino mútuo e as tecnologias da formação (Perrenoud, 1997b; Tardif, 1998).[52]

O que pretendo evidenciar com este estudo é que o professor deve adequar a aula ao grupo-turma tornando a planificação da aula significativa para os alunos, a fim de cativar os seus interesses, tornando a aula participativa e construtiva. Só neste modelo de aula o docente será capaz de criar pontes de aprendizagens entre o aluno e o conhecimento.

4.1. A autonomia do docente na gestão curricular

A autonomia cometida aos docentes quanto à gestão curricular é uma oportunidade de planificar aulas que sejam direcionadas para os alunos e mobilizar adequadamente o currículo às diversas circunstâncias educativas.

A autonomia consiste em «transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em

[51] Perrenoud, *Dez Novas Competências Para Ensinar*, 56.
[52] Ibid.

particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão»[53]. Ou seja, reconhece a autonomia das escolas «para prover as suas necessidades em abastecimentos e equipamentos, pessoal, manutenção e eventualmente outros serviços, de acordo com a sua própria avaliação do que é mais adequado»[54]. Esta autonomia conferida às instituições escolares atribui ao professor a oportunidade e a confiança de planificar aulas que tenham como objetivo as necessidades peculiares dos alunos daquela turma específica. Contudo, importa frisar, para a concretização do Perfil de Aluno à Saída da Escola Obrigatória é necessário conceber «(…) o core curriculum, o que é socialmente reconhecido como competência(s) indispensável(is), sustentadas por sólido conhecimento, que o aluno deverá adquirir na escola»[55]. Neste sentido, a autonomia deve ser algo que promova a personalidade do aluno, atingindo um objetivo comum, bem como a aquisição das aprendizagens essenciais aplicadas e assimiladas pelo aluno.

Só nesta medida, o professor tem nas suas competências a possibilidade de individualizar e personalizar a aula, para que esta possa complementar de forma mais eficaz o currículo de cada aluno, por forma a que o mesmo adquira competências com mais facilidade. A autonomia atribuída ao professor é uma vantagem em termos didáticos, na medida em que lhe confere a oportunidade de personalizar o ato educativo, algo que, no âmbito da prática de ensino supervisionada, foi importante para mobilizar práticas consistentes.

4.2. A importância da caracterização e diagnose dos contextos

Ao longo do relatório vim anunciando a importância de conhecer o aluno na sua esfera mais pessoal, no sentido de conhecer aspetos que podem ser cruciais para uma planificação centrada no mesmo. «A maior parte dos alunos tem necessidade de ser reconhecida e valorizada como pessoa única. Os alunos não querem ser um número em uma sala de aula que tem um número»[56]. Os alunos querem ser tratados como pessoas, e para isso é preciso compreender e relacionar-se com eles na esfera profissional do docente. Compreender as suas necessidades, os seus anseios, os seus medos. Compreender o que mais gostam de fazer, e até, quais as suas sugestões para uma aula que seja ideal. Nos primeiros relatórios de aula existe a evidência da ausência de relação própria do docente, sendo esta relação quase padronizada entre aluno e professor. Uma

[53]João Barroso, «O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída.», em *O Estudo da Escola* (Porto Editora), 168.
[54] Ibid., 169.
[55] Maria do Céu Roldão e Sílvia de Almeida, *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores.* (Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação., 2018), 15.
[56] Perrenoud, *Dez Novas Competências Para Ensinar*, 151.

relação distante, gerada por planificações que não tinham em conta a centralidade do próprio aluno. Um professor que, na fase inicial da sua prática, conferia a presença dos alunos, e que lecionava os conteúdos sem ter em conta a individualidade dos alunos. Os primeiros relatórios evidenciam a falta de resposta por parte dos alunos. Uma justificação possível que poderá ser colocada seria que a ausência de resposta decorreria, não da forma como os conteúdos foram apresentados, mas pela falta de empatia e interação entre docente e discentes. O que nos leva a concluir que o ato de planificar não pode ser consequente se não for adequado aos alunos-alvo a que se destina e se não tiver presente as suas características pedagógicas.

Assim, detetada esta necessidade e corrigido o problema inicial, denotei a necessidade inconfundível de estabelecer uma relação estável entre o docente e o aluno, e só nesta relação é que o docente será capaz de mobilizar conhecimentos, planificando para os alunos que conhece

4.2.1. Conhecer a realidade envolvente e os interlocutores educativos

Conhecer a realidade circundante é entendida como conhecer tudo o que caracteriza o contexto em torno do qual o docente realiza as suas funções educativas. Este conhecimento revela-se essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas relevantes que sejam significativas para os alunos.

Numa primeira fase, «O primeiro passo, portanto, do educador, enquanto articulador do processo de ensino-aprendizagem, deverá ser no sentido de conhecer a realidade com a qual vai trabalhar (alunos, escola, comunidade), além, é claro, do imprescindível autoconhecimento, do conhecimento do objeto de estudo, e da realidade mais ampla que todo educador deve ter»[57]. Além disto, acrescenta-se que

> O autoconhecimento por parte do professor parece uma coisa tão óbvia que muitas vezes nem é explicitado. No entanto, percebemos a necessidade de retomar este ponto, dado o carácter essencial do professor na coordenação do processo pedagógico. Falamos muito da importância de atentar para o aluno como um ser concreto, o que é perfeitamente correto; acontece que o professor também é um ser concreto e como tal deve ser resgatado[58].

O docente terá relegado na fase inicial que o aluno é um ser humano com suas motivações e questões sociais que lhe são próprias. Neste sentido, o docente enquanto ser

[57] Vasconcellos, *Planejamento*, 106.
[58] Ibid.

humano em relação com os seus alunos, deve primar pelo fortalecimento de vínculos relacionais, criando interações positivas entre professor-aluno. Ou seja, o professor deve apostar nas qualificações de relações humanas, antes de tudo, porque cria vínculos, conquista a confiança do aluno, e não o converte num número, mas sim num rosto concreto, E nesta construção e processo de humanização e pessoalização recíproca, ambos, professor e aluno, concretizam uma das características fundamentais da disciplina de EMRC, ordenada à formação integral da pessoa humana. Por isso que

> Devemos ter em conta o aluno real, de carne e osso que efetivamente está na sala de aula, que é um ser que tem suas necessidades, interesses, nível de desenvolvimento (psicomotor, sócio-afetivo: e cognitivo), quadro de significações, experiências anteriores (história pessoal), sendo bem distinto daquele aluno ideal, dos manuais pedagógicos (marcados pelos valores de classe) ou do sonho de alguns professores. Temos que trabalhar em função daquilo que realmente o aluno é, e não do que gostaríamos que fosse.[59]

Porque, em bom rigor, «Trata-se, no entanto, de conhecer mesmo, ou seja, não através de rótulos e preconceitos, ou chavões gerais ("são alunos de classe média", "os pais são separados"). Para conhecer o outro, é necessário colocar o olhar sobre ele, mas um olhar atento, curioso, e acima de tudo amigo, despido de preconceitos. Buscar a empatia: ter a capacidade de perceber o ponto de visto do outro, se descentrar, abrir mão do narcisismo de ser simplesmente admirado ou respeitado pelo grupo»[60]. Só neste sentido empático, o docente consegue infiltrar nas necessidades educativas dos alunos. Porque, «Precisamos saber quem é o aluno que procura nossa escola: o que pensa da escola, quais suas expectativas pessoais e profissionais, qual sua origem social, sua situação social atual, que valores cultiva, quais suas condições objetivas de existência, sua linguagem, acesso a meios de comunicação, participação em 'grupos de cultura', etc»[61]. Neste sentido, o docente compreenderá quem está a lecionar e de que forma deve lecionar, em cuja relação dual se compreende as necessidades dos seus alunos. Esta compreensão ajudou a planificar de forma mais coerente para as turmas para as quais destinava as planificações, sendo a relação importantíssima para uma planificação bem-sucedida.

. «É preferível 'perder' um pouco de tempo para pensar sobre o conjunto da realidade, do que perder todo o tempo em sala de aula, já que o trabalho, por não abarcar a concretude dos determinantes, acaba se revelando ineficaz»[62]. O professor, então, para ter uma boa

[59] Ibid., 107.
[60] Ibid.
[61] Ibid.
[62] Ibid., 108.

aplicabilidade do seu plano de aula na turma a quem se destina, precisa de perder este tempo de conhecimento da generalidade dos alunos.

> A educação escolar pressupõe o encontro, homens em relação; sem este relacionamento podemos ter outra coisa (instrução, informação, etc.), já que esta é uma das instâncias do processo de humanização, vale dizer, onde o homem se torna homem, constrói sua identidade, a partir da convivência com outros homens. Apontamos para a importância da relação interpessoal na formação do novo dirigente. Sabemos que a falta de relações humanas entre professor e aluno é um dos grandes entraves do trabalho educativo. Por ser humana, educação escolar envolve todas as dimensões do sujeito, seja em termos mais individuais (intelectual, física, afetiva, ética, estética, lúdica, religiosa) ou mais sociais (sócio-político-econômico-cultural).[63]

Esta aplicabilidade foi importante desde o início da prática, constando-se que a relação possibilita a criação de vínculos educativos mais fortes, em que o aluno não tinha tanto receio de se expor e de compreender o que o docente estava a transmitir. «Também no dia-a-dia da sala de aula, é fundamental que esta análise da realidade do aluno continue se dando. Como veremos logo na sequência, coloca-se, por exemplo, a exigência do professor conhecer as representações mentais prévias que os alunos trazem relativamente aos assuntos estudados»[64]. Esta metodologias revela-se importante no conhecimento do próprio aluno pois é capaz de mobilizar o seu conhecimento sobre determinadas áreas, e antecipar como como o mesmo pode ser empregue em novas aquisições.

Com as planificações centradas no aluno observa-se a «(…) riqueza relacional da escola, das relações professor-aluno e entre alunos (…)»[65]. Neste sentido, existe um ambiente mais humano, fraterno e didático dentro da sala de aula, em que o aluno é reconhecido como tal, uma pessoa que necessita do professor para aprender, e que o professor está na sala para ajudar o aluno nessa sua necessidade. Para isso é preciso haver comunicação e conhecimento dos próprios alunos, selecionando assim a melhor metodologia aplicada dentro da sala de aula.

Por outro lado, além da relação importante entre docente e aluno, devem ser incrementadas e valorizadas as relações com os demais colegas dentro da escola. «Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão»[66]. E foi com o professor cooperante que aprendi a ter uma relação mais próxima dos alunos. Notei que, quando o professor cooperante interagia com os alunos, os próprios alunos

[63] Ibid., 113.
[64] Ibid., 107.
[65] Joaquim Azevedo, «Falta de professores? Porquê tanta aflição se não vai haver escolas?», *Público*, 8 de janeiro de 2024, 8.
[66] António Nóvoa, *Professores Imagens do futuro presente* (EDUCA, sem data), 30.

tinham uma reação mais atenta, mais entusiasmante e direta, denotando confiança e interesse por aquilo que o professor cooperante falava. Gostaria de frisar que é importante olhar para os nossos colegas, porque a relação com os colegas pode ajudar a identificar pontos de correções na prática da docência. E de facto, o contacto com o professor cooperante, bem como as suas correções aos meus erros, ajudaram a ter um crescimento profissional positivo. «No caso, então, caberia ao professor novato questionar o sentido daquelas práticas já consagradas, identificar a que necessidades e finalidades estariam ligadas, e verificar se estas ainda se sustentam na realidade presente ou pedem reformulações»[67]. Por isso que, na observação da prática do professor cooperante, adquiri metodologias e interações próprias que a turma tinha, graças à replicação das suas pequenas interações.

Com isto procuro dizer que deve ser incrementada uma boa relação com toda a comunidade escolar: com alunos, com os colegas docentes e demais funcionários da escola. Esta relação pode inclusivamente suscitar partilha de práticas entre colegas professores que possam ser relevantes.

> Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de "comunidades de prática", no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.[68]

Neste sentido, o docente deve ter relações cordiais com os demais colegas e funcionários da escola, a fim de identificar vários pontos que possam ser importantes para o exercício docente.

4.2.2. Uma planificação desanonimizada, intencional e individualizada

Antes de mais, «cada aluno é importante (Robert, 2010, p.9)»[69]. E só neste reconhecimento humano podemos individualizar os conteúdos planificados. As palestras, apresentações, têm como objetivo comunicar, apresentar e evidenciar. A educação é muito mais do que isso, transformado ontologicamente o aluno na sua sabedoria, conhecimento e modo de ver o mundo.

---

[67] Vasconcellos, *Planejamento*, 134.
[68] Nóvoa, *Professores Imagens do futuro presente*, 31.
[69] Cristina Palmeirão e José Joaquim Alves, *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores* (Universidade Católica Editora - Porto, 2017), 5, https://doi.org/10.34632/9789898835321.

Por conseguinte, «reconhecendo os professores como "agentes principais do currículo"»[70], deve-se-lhes ser confiada a gestão e a adequação curricular necessária. Por isso que, confiando no docente como este agente, deve-se ter o cuidado necessário com a diversidade ampla dentro da sala de aula. «Porque, as questões da diversidade, nas suas múltiplas facetas, que abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar»[71]. E, como foi inferido anteriormente, cada aluno é um caso, e a pedagogia de cada aluno será diferente, tendo o docente a responsabilidade de contribuir para cada aluno, construindo aulas que visam as necessidades desses alunos em específico no seu ato de planificar. A educação não pode ser vista como uma produção em série, «Neste aspeto, a autonomia da escola não se altera profundamente com as alterações legislativas, mas depende sobretudo do processo pelo qual casa escola e os seus professores a vão construindo e, desse modo, apresentam um percurso orientando para a diversificação e flexibilização»[72]. Nesta autonomia, deve, então o professor ser um autor de uma planificação que tenha intencionalidade na sala de aula e «isso significa trabalhar com o "jeito" do aprendiz, e, desse modo, a identificação de atividades e situações de aprendizagem personalizadas certamente exigiria menos esforço, tanto por parte dos professores quanto dos alunos»[73]. Neste sentido, observando o jeito do aprendiz, ajuda o docente a perceber que aula deve construir e, na sua autonomia, perceber que aprendizagens pode mobilizar com mais facilidade na turma a quem dirige o seu plano de aula. «O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular surge, assim, como uma oportunidade de mudança ao incorporar diferenças significativas no método de ensino e ao estabelecer como ponto central, o aluno e as aprendizagens que realiza»[74]. O docente deve ter consciência da essencialidade deste processo, contribuindo para planificações que tenham no seu objetivo e centro, o aluno, que tem o seu "jeito" de aprender.

4.2.3. Personalizar a educação

Tendo em conta que a planificação deve ter em conta o aluno, então a planificação deve ter uma intencionalidade própria bem definida. O aluno, como aquele que deve sentir a

[70] Despacho nº 5906/2017, de 5 de julho, artigo nº3.
[71] Nóvoa, *Professores Imagens do futuro presente*, 13.
[72] Palmeirão e Alves, *Construir a autonomia e a flexibilização curricular*, 31.
[73] José Moran e Lilian Bacich, *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* (Penso, 2021), 23.
[74] Palmeirão e Alves, *Construir a autonomia e a flexibilização curricular*, 131.

aprendizagem efetuada, deve ter uma personificação dos conteúdos, abraçando assim o professor a modificação dos conteúdos que atingem a personalidade dos alunos na turma.

O «personalismo não é espiritualismo; muito pelo contrário, ele aborda qualquer problema humano em toda a amplitude da humanidade concreta, desde a mais humilde condição material até a mais alta possibilidade espiritual». Ou seja, um bom professor olha para toda a realidade do aluno, sendo capaz de relacionar, na medida de perguntar, as suas necessidades e de o conhecer plenamente. É identificar diante de mim o rosto do outro que Emmanuel Levinas identifica na sua obra "*Ética e Infinito"*. Só nesta alteridade o docente poderá compreender com quem está e como deve estar com o seu aluno. É nesta troca de impressões que o aluno compreende quem é o seu professor, e que o professor compreende quem é o seu aluno. Um aluno que é capaz de confiar no seu professor pela sua abertura, interesse e disponibilidade. Do um ponto de vista pessoal e relacional é importante favorecer a empatia, entendida como:

> (...) a habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa; a compressão dos sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem e qualquer ato de envolvimento em relação a uma pessoa, a um grupo ou uma cultura" (MICHAELLIS, 2017). Entendida como uma inteligência emocional, a empatia nos conecta com o outro de forma profunda, sem, no entanto, nos confundirmos com ele. Trata-se de um exercício afetivo e cognitivo.[75]

Só nesta empatia é que o docente será capaz de entender a personalidade dos seus alunos, neste exercício humano de relação e de compreensão do outro. «Há, portanto, um movimento duplo no ensino: o professor deve guiar o ensino com base nas leis gerais, enquanto as crianças devem se ocupar com essas leis gerais na forma mais clara possível por meio da investigação da manifestação dessas leis»[76].

A par desta personalização da educação, estabelecendo relações, o professor deve manter um diálogo de confiança e de tolerância face ao erro cometido pelo aluno: «A didática das disciplinas interessa-se cada vez mais pelos erros e tenta compreendê-los, antes de combatê-los. Astolfi (1997) propõe que se considere o erro como uma ferramenta para ensinar, um revelador dos mecanismos de pensamento do aprendiz»[77]. A partir destes erros, o professor pode trabalhar de forma a combatê-los na proximidade com os seus alunos. «Resta trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados»[78]. Só neste sentido de confiança conferida pelo docente, o aluno terá coragem de participar e de contribuir para a edificação da sua construção pessoal e social, em que verá o erro e a solução do mesmo

[75] Moran e Bacich, *Metodologias ativas para uma educação inovadora*, 72.
[76] Marianne Hedegaard, *A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry. (Org.). Uma introdução a Vygotsky* (Loyola, 2002), 210.
[77] Perrenoud, *Dez Novas Competencias Para Ensinar*, 32.
[78] Ibid., 29.

problema em sala de aula. Desta forma ocorre uma aprendizagem mais personalizada, em que o aluno supera de forma pessoal o erro e encontra a solução para a sua superação, que é uma forma de aprendizagem muito mais pedagógica.

Por isso é que a personalização é importante para uma pedagogia efetiva. «Personalização é a educação que "coloca o aluno no centro" (Leadbeater, 2002, p. 1) ou, mais precisamente, coloca cada criança no centro e oferece uma educação adaptada às necessidades de aprendizagem e motivação dos alunos em qualquer momento»[79]. Além desta ideia apresentada, o Pacto Educativo Global convida, nos seus objetivos, a «Colocar a pessoa no centro de cada processo educativo, realçar a sua especificidade e a sua capacidade de estar relacionado com os outros, contra a cultura do descartável»[80]. «O Papa Francisco diz que cada mudança precisa de um caminho educativo, para reconstruir o tecido das relações, para fazer amadurecer uma nova solidariedade universal e dar vida a uma sociedade mais acolhedora»[81]. É neste sentido que o professor deve dirigir a sua aula, adaptando a sua planificação às necessidades dos seus alunos em concreto, universalizando as necessidades que existam em comum, e, se possível, erradicando a falta de empatia em sala de aula. «A personalização diz respeito a indivíduos, mas é relacional — entre o professor, o aluno, a casa e a escola»[82]. Então, a personalização deve ter o pendor empático e relacional do professor, potencializando este um ambiente de educação mais propicio e interpelador. A «(...) nossa visão é que cada escola pública e cada professor (individual e coletivamente) devem ser capacitados para personalizar o aprendizado, colocando o aluno individual (cada um) no centro do aprendizado»[83]. Só nesta prática educativa de colocar o aluno no centro que se torna o ato de educar aplicável, pois este se sente incluso na aprendizagem.

Ademais, existem outros elementos que confirmam a pertinência de uma planificação personalizada. «O feedback está no cerne do que é conhecido como avaliação da aprendizagem — uma estratégia de melhoria de alto rendimento que surgiu com força nos últimos cinco anos»[84]. Além disso, «O feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um elemento indispensável na avaliação, pois é através dele que ela entra no ciclo do ensino e da aprendizagem»[85]. É imperativo afirmar que foi neste segmento de avaliação que o docente compreendeu as vertentes educativas que funcionavam e que não funcionavam para o conjunto

[79] Michael Fullan, ed., *The challenge of change: start school improvement now!*, 2. ed (Thousand Oaks, Calif: Corwin, 2009), 93.
[80] «Pacto Educativo Global», 10.
[81] Ibid.
[82] Fullan, *The challenge of change*, 93.
[83] Ibid., 94.
[84] Ibid., 96.
[85] Domingos Fernandes, *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios.* (Texto Editora, 2004), 13.

dos seus alunos. No contexto de autoavaliação do primeiro período, foi questionado junto dos alunos o que deveria ser melhorado na prática de ensino, de forma a tornar as aulas mais personalizadas, revendo assim metodologias que fossem benéficas às suas aprendizagens. «Portanto, o primeiro desafio para a nova missão das escolas é como tornar a personalização da aprendizagem para todos uma realidade prática»[86], Só neste trajeto se pode «Escutar a voz das crianças, dos adolescentes e jovens para juntos construir um futuro de justiça e de paz, uma vida digna para cada pessoa»[87], e que os alunos, nesta escuta partilhada, possam sentir que existe um caminho construído em conjunto, em que o professor não se encontra distante da sua pessoa.

O docente deve ter um plano de aula que se direcione em torno do aluno, em que consegue, assim, articular as aprendizagens com a sua personalidade. «E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais»[88]. Consequentemente, o docente não poderá planificar ao seu "jeito". Terá de saber conduzir o aluno à margem do conhecimento, tendo cada um as suas necessidades de atravessar até essa margem, colocando-se uns alunos mais distantes e outros mais próximos, uns mais rápidos e outros menos rápidos na travessia. Por isso que, como refere bem António Novoa, a dimensão profissional deve ter em conta a dimensão pessoal do aluno, e o docente só será profissional se tiver em conta esse dado.

O docente deve ter esse pendor de pessoalidade com o aluno, abarcando assim o aluno como o destinatário da planificação projetada pelo docente. «Coloco, assim, a tónica numa (pre)disposição que não é natural, mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma pessoalidade do professor»[89]. É no sentido relacional com o aluno que «a identidade do professor é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. [...] A construção de identidades passa sempre por um processo complexo, graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional»[90]. O docente tornar-se-á profissional quando tomar consciência da importância relacional com os seus alunos. «Um professor experiente sabe que as atividades que cria, por mais bem concebidas e preparadas que sejam, nem sempre dão os resultados esperados. O

[86] Fullan, *The challenge of change*, 94.
[87] Pacto educativo p.11
[88] Nóvoa, *Professores Imagens do futuro presente*, 30–31.
[89] Ibid., 30.
[90] António Novoa, *Vidas de professores*, 2. ed (Porto: Porto, 2007), 16.

professor propõe, os alunos dispõem»[91]. Nisto se confere que o professor estará diante de alunos que, através das suas interações, vão demonstrar aquilo que são, o que gostam e o que querem na sua educação, avaliando assim o docente quais as atividades mais propicias ao desenvolvimento das aprendizagens naquela turma em concreto.

O feedback dos alunos é importante para compreender os caminhos que devem ser traçados na aula, em termos de metodologias, tecnologias e técnicas aplicadas.

> Assim, por exemplo, consideremos que nossa referência seja a concepção dialética de conhecimento; poderíamos destacar a Problematização como um elemento nuclear na metodologia de trabalho em sala de aula, já que, se forem adequadamente captadas, as perguntas poderão provocar e direcionar, de forma significativa e participativa, o processo de construção do conhecimento por parte do aluno, sendo também um elemento mobilizador para esta construção.[92]

Ou seja, colocar o aluno a mobilizar os conteúdos, interagindo com o conhecimento, obriga-o consequentemente a relacionar-se com este, e desta forma será mais capaz de compreender o porquê das aprendizagens mobilizadas.

Neste sentido, a personificação da educação é importantíssima tanto para o docente, enquanto compositor da planificação, como para o aluno, alvo dessa mesma planificação. Neste conhecimento mútuo, o docente compreende as necessidades do seu aluno, criando planificações que lhe sejam destinadas. Além disso, o aluno sente-se respeitado como pessoa, e nessa empatia, é mais fácil à mobilização dos conhecimentos. Uma aula que tenha a ponte de ligação direta do aluno com o conhecimento resulta mais produtiva, na medida em que este aprende de forma mais personalizada, não sendo uma educação em "série". O professor deve então investir na personalização da planificação, tanto na mobilização dos conteúdos, bem como nas práticas e exercícios aplicados aos alunos a quem se dirige a planificação.

4.2.4. Autonomia das aprendizagens por parte do aluno

Além do professor planificar para os alunos, este deve deixar os alunos tocarem no conhecimento e no gosto de aprender. Não se pode excluir a relação professor aluno, mais ainda, não se pode excluir a prática do aluno, que tocando no real e aprendendo no real, consegue sair

[91] Perrenoud, *Dez Novas Competências Para Ensinar*, 50.
[92] Vasconcellos, *Planejamento*, 147.

do teórico para a prática das aprendizagens. E o mesmo deve ser desenvolvido em sala de aula, dualidade entre o teórico e a pratica.

> Será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didático pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do "professor reflexivo"? Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos.[93]

No entanto, isto é aplicável a professores que não deixam os seus alunos trabalhar e descobrir o conhecimento por eles mesmos, o que aconteceu na primeira aula lecionada na prática de ensino supervisionada, e que foi logo reconhecido e corrigido nas planificações posteriores. Observa-se que, quando a planificação tinha um pendor mais teórico e menos prático, o docente tinha um trabalho redobrado na produção da aula. Nisto, e evidenciando este fenómeno desde o início da prática, tive o cuidado de intentar um equilíbrio entre o desenvolvimento teórico e prático da planificação, em que se edifica uma aula com um equilíbrio pedagógico, convidando o aluno a uma participação ativa no processo de aprendizagem. Desta forma, o professor dá mais autonomia ao aluno no processo da aprendizagem, sendo este autor do seu próprio conhecimento. Corroboro então que «a constituição de sujeitos pedagógicos autónomos exige uma escola mais democrática e mais a autónoma, em direcção ao seu autogoverno»[94], em que os alunos, tendo também esta autonomia no processo de aprendizagem, revela-se um processo mais eficaz e personalizado do seu conhecimento, revelando, consequentemente, mais autonomia pessoal.

É importante os alunos conquistem a autonomia na construção do conhecimento e na descoberta dos conteúdos abordados em sala de aula, para que de forma pessoal estes possam interagir, mobilizar e compreender os conteúdos, e também, colocar as suas dúvidas no meio da sua descoberta.

4.2.4.1. Benefícios de o aluno pensar por si próprio

A autonomia atribuída aos discentes contribui para o crescimento pessoal, uma vez que os interpela a pensar por si próprios.

---

[93] Nóvoa, *Professores Imagens do futuro presente*, 22.
[94] Licínio C. Lima, *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*, 1a. edição (Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007), 67.

Esta atitude autónoma atribuída pelo docente é algo importante na vida do aluno. «Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente»[95]. Com isto, reforço novamente que os alunos são pessoas, complexos na sua individualidade, com uma educação própria de cada família, com gostos e interesses individuais e porventura diferentes entre os seus pares. No entanto, existem pontos de interesse comuns aos alunos dentro da turma, a que o docente deve estar atento por forma a congregá-los em torno de pontos convergentes. «O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem»[96], criando tarefas que sejam destinadas para eles através dessa universalidade. Contudo, as aprendizagens podem ser aplicadas de formas diferenciadas.

> Também LAVE e WENG ER (2002) defendem uma abordagem da aprendizagem como participação numa comunidade de prática. Em contraposição a uma interpretação "cultural", pela qual a zona de desenvolvimento proximal seria concebida como a distância entre o conhecimento cultural fornecido pelo contexto sócio-histórico (tornado acessível pelo ensino) e a experiência cotidiana dos indivíduos, as autoras propõem uma noção de aprendizagem como uma parte integrante da prática social, em que mundo e atividade não se separam e onde a participação implica negociações de significado situadas no mundo.[97]

Neste sentido, as práticas em EMRC são importantes para envolver os alunos em situações práticas, e como estes as devem solucionar. «Para que aprendam, é preciso envolvê-los em uma atividade de uma certa importância e de uma certa duração, garantindo ao mesmo tempo uma progressão visível e mudanças de paisagem, para todos aqueles que não têm vontade obsessiva de se debruçar durante dias sobre um problema que resiste»[98]. Esta missão do docente, deve ser imperiosa. Criar atividades que suscitem a motivação no aluno, colocando-o na esfera da reflexão pessoal, que por sua vez cria situações de aprendizagem sobre esse mesmo tema abordado na prática da sala de aula. «Acredita-se que a capacidade de organizar e de animar situações-problema e outras situações fecundas de aprendizagem suponha competências bastante semelhantes aquelas exigidas para o procedimento de pesquisa de maior fôlego»[99]. Sugerindo este tipo de tarefas, os alunos sentem-se mais à vontade, mais participativos, mais

[95] Nóvoa, *Professores Imagens do futuro presente*, 31.
[96] Ibid., 30.
[97] José Carlos Libâneo, «A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspetiva da histórico-cultural e da teoria da atividade», *Educar*, sem data, 132.
[98] Perrenoud, *Dez Novas Competências Para Ensinar*, 36.
[99] Ibid., 38.

empenhados, colocando a criatividade do professor à prova, com perguntas relevantes que tornam assim a aprendizagem mais personalizada. O professor deve pensar de

> como administrar a progressão das aprendizagens, praticando uma pedagogia das situações-problema? A resposta inicial é simples: otimizar a gestão do tempo que resta, propondo situações-problema que favoreçam as aprendizagens visadas, isto é, tomem os alunos onde se encontrem e os levem um pouco mais adiante. Na linguagem atual, seria possível dizer que se trata de solicitar os alunos em sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1985), de propor situações que ofereçam desafios que estejam ao seu alcance e que levem cada um a progredir, sendo mobilizadoras.[100]

Neste sentido, o aluno deve sentir uma aprendizagem personalizada, em que não tenha medo de errar, tendo o docente a capacidade de aceitar o seu erro como forma de construção da sua aprendizagem. Porque, «o ensino precisa criar uma zona de conflito para que esta seja sempre um espaço de construção pelo aluno. Nesse sentido, oportunizar aos estudantes o contato com problemas mais complexos, mas cuja resolução se dê colaborativamente, é fundamental no processo de aprendizagem, e a metodologia em uma perspectiva híbrida é um dos caminhos para tal»[101]. Revela-se então que o aluno, na sua própria autonomia, revela mais eficácia e eficiência no processo de aprender, portando assim ao professor um papel de "afinar" esse mesmo conhecimento que vai adquirindo na sala de aula. Contudo, o educando, nesta perspetiva autónoma de conhecimento, consegue por si próprio identificar os erros.

> A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes.[102]

Então, analogamente, o aluno aprenderá de forma mais rápida e fluída quando colocar as suas mãos na "massa" dos conteúdos convocados pelo docente. Na sua prática letiva, deve deixar o aluno interagir com o conhecimento planificado. «É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção»[103]. Só nesta medida que o professor poderá ajudar o aluno a ser mais, deixando descobrir o próprio conhecimento. «Educar é um processo pelo qual a relação do educando com as coisas muda na medida em que as coisas adquirem um novo valor,

[100] Ibid., 43.
[101] Moran e Bacich, *Metodologias ativas para uma educação inovadora*, 44.
[102] Freire, *Pedagogia Da Autonomia*, 11.
[103] Ibid., 12.

adquirem um novo interesse, uma nova atração, que não tinham antes»[104]. Por isso, ao longo da prática de ensino supervisionada, se verifica uma evolução, no sentido de aulas mais teóricas para aulas mais equilibradas entre o teórico e o prático, interpelando os alunos a mobilizar conhecimentos com a sua participação e exercitação, individualizando e personalizando assim os conteúdos a todos os alunos. Porque os «alunos podem formar-se mutuamente sem que um deles desempenhe o papel do professor»[105], e na prática inicial de ensino não foi detetado que este «desejo de saber não é uniforme»[106]. «Ensinar é, portanto, reforçar a decisão de aprender, sem agir como se ela estivesse tomada de uma vez por todas, (...) e também estimular o desejo de saber»[107]. Este desejo deve ser vocacionado aos alunos, planificando então estratégias didáticas que sejam vocacionadas para eles.

Com a necessidade de atividades vocacionadas aos alunos, reforço novamente a ideia da problematização como um paradigma educativo inclusivo e personalizado. Esta prática se revela produtiva e mobilizadora de conhecimentos, uma vez que suscita a necessidade do aluno pesquisar e desenvolver técnicas para a resolução do problema, descobrindo por si próprio a resolução.

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.[108]

Desta forma se confirma a necessidade da problematização como uma boa metodologia didática personalizada e adequada ao aluno, interpelando a individualidade de cada aluno a solucionar o problema, mesmo com soluções divergentes.

Paulo Freire refere a importância da problematização e do seu dinamismo na busca do conhecimento. «O professor que pensar certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo»[109]. Neste sentido didático de o aluno intervir na prática, faz com que este conheça de forma próxima as aprendizagens assimiladas, sendo estas mais personalizadas, uma vez que é o mesmo a interiorizar o dado aprendido. Não podemos moldar a questão psíquica e espiritual do aluno, porque ele vive num corpo, e é a partir

[104] H. Leitão, «A inutilidade da Educação», *Revista Inútil*, 2017, 41.
[105] Perrenoud, *Dez Novas Competências Para Ensinar*, 63.
[106] Ibid., 70.
[107] Ibid.
[108] Freire, *Pedagogia Da Autonomia*, 18.
[109] Ibid., 15.

dele que se comunica, expressa, e também, aprende. Temos de deixar o seu corpo vivenciar a realidade e aprender nessa mesma, conhecendo-a e vivendo-a. Assim, de forma prática, o docente está a tomar medidas didáticas, por meio da metodologia prática educativa, para a prossecução do Perfil de Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, aluno este que seja capaz de viver inserido na sociedade atual.

Reforço, então, que o aluno deve ter a autonomia de compreender as aprendizagens desenvolvidas em sala de aula, no seu jeito de compreensão e de assimilação das aprendizagens. Deixar o aluno errar é uma grande valia para ambos, docente e aluno, porque é a partir desses erros cometidos pelo aluno na descoberta do seu conhecimento, que o professor pode observar e selecionar a melhor metodologia para o aluno colmatar e ultrapassar o erro, ou, então, deixar o aluno resolver o erro cometido por si mesmo. Conferindo esta autonomia ao aluno, planificar para a sua autonomia, torna-o aluno mais capaz de conhecer de forma autónoma e não de forma dirigista. O professor deve ser a ponte do conhecimento para o aluno e garantir que esse conhecimento chega até ao aluno, e o aluno deve ser o sujeito que apreende esse conhecimento de forma personalizada, tendo o docente a capacidade de avaliar as aprendizagens de cada aluno pelas práticas desenvolvidas dentro da sala de aula.

4.2.4.2. Contrariar o individualismo na sala de aula

Não se pode ignorar uma nova tendência humana que influencia os jovens de hoje. «A modernidade remete para a individualização da vida social, que vai acompanhada por uma menor expressão dos valores de submissão e de uma posição mais crítica perante as instituições de regulação social»[110]. Este fenómeno acontece em sala de aula. Parece que o individualismo cria situações em que um se valoriza sobre o outro. E como falamos anteriormente é preciso que todos vivam em harmonia na turma, criando aprendizagens em comum. Outro fator que identifiquei na prática é que alguns alunos evidenciavam um comportamento egocêntrico, procurando obter atenção aos seus comportamentos.

Contudo, o docente, como já referido, integrou todos os alunos nas suas planificações. E na junção de todos os alunos nas atividades, verificava-se que estes trabalhavam em conjunto e animados, mesmo nas diversidades de pensamento dos alunos, produz frutos muito mais duradouros e completos. «No esporte, no trabalho, na vida, uma equipe eficaz afasta os

[110] Eduardo Duque, *Mudanças culturais, mudanças religiosas: perfis e tendências da religiosidade em Portugal numa perspetiva comparada*, 1.a edição (Ribeirão: Húmus, 2014), 44.

indivíduos menos competentes das tarefas mais cruciais, chegando a marginalizá-los socialmente. A aprendizagem cooperativa deve saber privilegiar a eficácia didática em detrimento da eficácia da ação»[111].

Este tipo de aprendizagem cooperativa, como já mencionei, foi acautelada nas várias planificações que realizei, contribuindo para uma maior unidade, cooperação e inclusão de todos na turma, envolvendo todos os alunos em práticas benéficas ao seu conhecimento dos conteúdos implementados em sala de aula.

Não pode haver individualismo nas práticas, mas antes cooperação entre os alunos, quase como uma rede interpessoal. A rede, como "nós" que fomentam a união entre si, pode contribuir para a dispersão da individualidade de cada um, contribuindo para a unidade de várias informações e conhecimentos. Nesta unidade, os alunos podem contribuir dentro da turma para conhecimentos diversos e partilhados entre o grupo. A «capacidade da rede das redes (a Rede) é tal que uma parte considerável das comunicações que acontecem na rede é, em geral, espontânea não-organizada e diversificada em finalidade da adesão. [...] A coexistência pacífica de vários interesses e culturas na Rede tomou a forma da Word Wide Web - WWW (Rede de Alcance Mundial), uma rede flexível formada por redes dentro da Internet onde instituições, empresas, associações e pessoas físicas criam os próprios sítios (sites), que servem de base para que todos os indivíduos com acesso possam produzir sua homepage, feita de colagem de variados textos e imagens»[112]. Os alunos, vivendo em rede tal como a rede da internet, faz com que vivam de forma unida, com conhecimentos derivados dessa mesma rede, informados e conectados com todos. Deve-se obstruir o individualismo, para criar pontes de diálogo entre os alunos para uma prática educativa mais harmoniosa, gerando fenómenos de aprendizagens entre os alunos mais consistentes. E o professor deve ser bom observador destes fenómenos, não deixando os alunos menos interventivos permanecerem afastados dos seus colegas, mas antes integrá-los no mundo da sala de aula, ou seja, favorecer a sua interação com os demais colegas que podem ajudar o aluno que está marginalizado a construir aprendizagens mais consistentes.

4.2.4.3. Personalizar o uso das tecnologias/Inteligência Artificial

Além do fenómeno do individualismo, existe algo que pode ajudar ou, porventura, prejudicar o conhecimento, que são as tecnologias da atualidade, com a implementação dos

[111] Perrenoud, *Dez Novas Competencias Para Ensinar*, 63.
[112] Manual Castells, *A Sociedade Em Rede* (Paz E Terra, 1999), 440.

aplicativos generativos de Inteligência Artificial, de resposta imediata (*prompts*). É inegável que o uso das tecnologias em sala de aula veio fomentar aulas mais eficazes, em que os alunos têm diante de si equipamentos capazes de os ajudar na descoberta dos conhecimentos no âmbito da disciplina No entanto, a Inteligência Artificial poderá substituir, além da pesquisa individual nos seus equipamentos, a leitura e articulação de conhecimento com os dados pesquisados, o que torna a tarefa do aluno substituída.

Nas aulas foi constatado que os alunos recorrem muito ao uso dos aplicativos da Inteligência Artificial para a pesquisa das atividades propostas pelo docente: «Estamos, contudo, em via de subordinação às I.A. instaladas nas mentes em profundidade, sob forma de pensamento tecnocrático; este pensamento, pertinente para tudo que se relaciona com as máquinas artificiais, é incapaz de compreender o vivo e o humano aos quais se aplica, acreditando-se o único racional»[113] . Esta subordinação pode influenciar o processo de aprendizagem, na medida em que pode levar o aluno a não pensar por si próprio, o que consequentemente acaba por reduzir a sua tarefa de questionar a própria plataforma de Inteligência artificial: «A evolução tecnológica facilitou a produção e o acesso a informação. Por isso, a informação atualizada se tornou fator de sobrevivência em qualquer área. Para o indivíduo, a informação contribui para maior conhecimento e ações mais eficazes»[114]. E nos alunos, a informação na palma da mão cria a virtualidade de estarem informados sobre tudo. No entanto, esta informação gerada e assimilada pela Inteligência Artificial faz com que o trabalho do aluno seja um "copiar e colar", e não um trabalho pessoal e personificado nas conclusões que tira. «A grande transformação que estamos vivendo hoje não é apenas a incorporação das tecnologias digitais em nossas vidas, mas a mudança de mentalidade que elas provocam[115]», inclusive de os alunos confiarem piamente nas informações geradas por processamento de dados.

Contudo, mesmo que a Inteligência Artificial se substitua ao aluno na realização da tarefa proposta, não será de excluir o recurso aos equipamentos tecnológicos da sala de aula, pois estes podem ser benéficos para a aquisição de novos conhecimentos e uma pesquisa de dados que não são possíveis sem estas ferramentas. «Ajudam a construir conhecimentos ou competências porque tornam acessíveis operações ou manipulações impossíveis ou muito desencorajadoras se reduzidas ao papel e lápis. Um editor de textos não ensina a redigir, mesmo que inclua corretores de ortografia, pontuação, sintaxe e que ofereça facilidades de formatação

[113] Morin, *Sete Saberes Necessários À Educação Do Futuro*, 43.
[114] Araújo Emília Rodrigues e Duque Eduardo Jorge, *Tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as Ciências Sociais e Humanas* (Universidade do Minho. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), 2012), 356, https://hdl.handle.net/1822/65031.
[115] Marcos Vieira Araujo et al., «José Moran e o campo educacional», *Cuadernos de Educación y Desarrollo* 16, n.º 5 (maio de 2024): 4, https://doi.org/10.55905/cuadv16n5-093.

e de estruturação»[116]. No entanto, ajuda a identificar o erro, dando opções que ajudem a corrigi-lo e orientando a pessoa a construir um texto mais fidedigno. E o mesmo se aplica aos alunos, com aplicações diversificadas de interação que identificam o erro e a resposta correta, como questões interativas e atividades diversas com o auxílio da tecnologia, como por exemplo, e o mais conhecido, o Kahoot.

Além disso, «O importante, em uma pedagogia diferenciada, é criar dispositivos múltiplos, não baseando tudo na intervenção do professor. O trabalho por plano semanal, a atribuição de tarefas autocorretivas e o emprego de softwares interativos são recursos preciosos»[117]. Confirma-se assim que a diversificação de atividades didáticas é importante para os alunos terem metodologias próprias de aprendizagens com esses recursos.

> Hoje, podem-se formar pilotos, médicos, engenheiros, mecânicos, militares, dirigentes, graças a simuladores muito realistas de situações complexas. Na escola obrigatória, as situações estão menos ligadas a práticas sociais, mais próximas do jogo de estratégia do que da vida real, mas elas partem das mesmas premissas: o computador propõe uma situação que provoca uma reação que, por sua vez, faz com que a situação evolua, e assim por diante até um "fim da partida".[118]

As simulações de situações paralelas podem ajudar a conhecer, a incrementar a aplicabilidade de conhecimentos, porque simula situações que podem ser aplicadas na realidade. E o professor deve ser capaz de criar problemas concretos, que aplicados com a ajuda da tecnologia, ou até mesmo, em diálogo, se consiga perceber o caminho do aluno, e se este consegue lidar com determinada situação numa simulação ou problematização gerada em sala de aula.

> Consideramos, pois, que o professor desenvolve uma atividade prática, entendendo prática no sentido de envolver uma ação intencional marcada por valores. O professor pode aprimorar seu trabalho apropriando-se de instrumentos de mediação desenvolvidos na experiência humana. Não se trata de voltar ao tecnicismo, mas de associar de modo mais efetivo o modo de fazer e o princípio teórico-científico que lhe dá suporte.[119]

Por isso que o professor deve mediar bem o uso da tecnologia, criando aprendizagens e não se subordinar à sua dependência.

A tecnologia, além de ser benéfica no dinamismo das tarefas e de ajudar o aluno na busca do conhecimento, é uma aliada eficaz no processo de individualização e personalização da aula em torno do aluno. «Ou seja, a governação digital da educação é ditada por noções como

---

[116] Perrenoud, *Dez Novas Competências Para Ensinar*, 133.
[117] Ibid., 58.
[118] Ibid., 132.
[119] Libâneo, «A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspetiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade», 138.

personalização e adaptação, bem como por ideias que enfatizam a produtividade, a quantificação e a calculabilidade»[120]. Isto ajuda, de facto, o professor a colocar a sua planificação mais focada nos alunos, em que torna assim a o processo de personalização um ato real. Além deste fenómeno, a tecnologia veio para ser implementada na educação.

> Se não há volta a dar ao digital, senão reconhecê-lo e dizer que não é possível voltar atrás, a tecnologia tem a vantagem de ajudar tanto professores, na realização de certas tarefas escolares que requerem trabalho burocrático, quanto alunos, em processos de aprendizagem mais básicos. Mesmo nos cenários mais otimistas acerca do uso da inteligência artificial, e por mais que cativem e motivem os alunos, sobretudo nos primeiros anos de aprendizagem, os robots não substituem por completo os professores, não tendo a capacidade de improvisar, de antecipar situações, de usar pedagogicamente o movimento e o gesto, nem tão pouco a capacidade de agir num ambiente humano que é cognitivo e afetivamente complexo[121]

Com este paradigma, o docente não poderá ser substituído (a curto prazo, não sabendo a evolução tecnológica) por aquilo que abordei anteriormente, nomeadamente falando da personalização e da relação pedagógica, como peças importantes para uma aula bem-sucedida. Sem estas articulações relacionais, o aluno não se sentirá integrado, como reiterado anteriormente, sentindo-se excluído da aula. Por isso que a relação humana será necessária, para de forma permeável, compreender as necessidades dos seus alunos e, acima de tudo, alimentar uma relação humana salutar.

Sintetizando, a tecnologia será sempre um instrumento necessário à docência, em que através desta o docente pode fomentar pesquisas e atividades interativas e sem limites de conhecimento, abrindo janelas de aprendizagens amplas. Recorrendo aos exemplos praticados, observa-se que uso das tecnologias potencializou dinâmicas interativas e convidativas aos alunos, reconhecendo assim como benéficas às aprendizagens.

4.2.4.4. Jogar com as aprendizagens

A propensão para o jogo é algo único na criança, bem como a perceção da importância da regra – estabelecida ou consensualizada - para a sua aplicabilidade. A regra pré-estabelecida e não gerada pela criança que joga, de uma certa forma, não permite à criança descobrir novas possibilidades, novos mundos e realidades, porque a regra condiciona os limites estabelecidos. Por isso a tendência dos sujeitos de mudarem as regras à medida que vão conhecendo novas realidades e dinâmicas no jogo. Aplicando este exemplo à prática letiva, o docente não deve ser

[120] José Augusto Pacheco e Ila Beatiz Silva Maia, «Rumo a uma escola digital, com professores», *Revista ELO*, 2021, 88-89, CIEd - Artigos em revistas científicas nacionais com arbitragem.
[121] Ibid., 89.

rígido na sua metodologia, mas ampliar as *regras* da aula, potencializando a descoberta de novidades metodológicas que possam beneficiar o ensino do aluno.

> Quando se propõe a alunos - com vistas a enriquecer seu vocabulário - que contem uma história de 10 linhas não utilizando a letra E, instrução inspirada em um romance de Georges Perec - que a respeita do início ao fim -, não se sabe exatamente o que essa tarefa desencadeará. Com efeito, não existe um procedimento pronto. Pode-se imaginar um leque de atitudes e de estratégias.[122]

Desta forma se percebe que a criança não se rege por regras definitivas nos seus jogos, mas antes por coordenadas mutáveis, em que vai articulando e descobrindo novas realidades com essas mudanças de regras.

> Um automóvel não passa de uma reunião de peças; um computador, de um conjunto de peças e de circuitos regidos por uma lógica binária. Não ocorre o mesmo com o ser humano, pois se trata de um objeto que dificilmente pode ser reduzido aos seus componentes funcionais. Pode-se falar, assim, de "um objeto complexo", sem dúvida o mais complexo do universo, pois é o único que possui uma natureza física, biológica, individual, social e simbólica ao mesmo tempo.[123]

Então, o professor deve articular as aprendizagens, tornando a educação num dinamismo, sem regras metodológicas estanques, mas que a única regra seja que, de forma lúdica e dinâmica, o aluno concretize as suas aprendizagens, sendo essa a finalidade e objetivo do processo desenvolvido em contexto de sala de aula.

Neste sentido, o ato educativo deve ser um dinamismo gerado pelo docente, em que não deve impor limites de conhecimento ou de busca deste. Deve suscitar a liberdade nos alunos de se sentirem confortáveis na busca do conhecimento, identificando sem limites e com autonomia novas metodologias de acesso aos conteúdos abordados em sala de aula, podendo contribuir para um conhecimento mais amplo. Recorremos a uma analogia interessante proposta por Ratzinguer que pode ser aplicada à metodologia implementada pelo professor na sala de aula. Ambos os espaços – o litúrgico e a sala de aula - são compostos por indivíduos com características próprias, tendo então o sacerdote e o docente a tarefa de observar a variedade dos seus destinatários, em que a mensagem e as suas dinamizações podem ter correspondências diferentes de espaço para espaço. E ambos os espaços, tanto litúrgico como a sala de aula, querem atingir o ser humano, fazer a experiência, e contribuir para que saiam do espaço com uma mudança ontológica. Na liturgia, trata-se de uma transformação ontológica na ordem espiritual, enquanto na sala de aula espera-se a mobilização das aprendizagens dos alunos.

---

[122] Perrenoud, *Dez Novas Competências Para Ensinar*, 44.
[123] Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*, 131.

Neste sentido, e refletindo-se este pensamento, Ratzinguer propõe viver a liturgia como um jogo. «O jogo seria, por assim dizer, um outro mundo, um oásis de liberdade onde podemos, por um momento, deixar fluir livremente a existência; precisamos desses momentos de evasão do domínio do cotidiano, para conseguir suportar o seu jugo»[124]. Nisto, «a brincadeira das crianças parece, sob inúmeros aspectos, uma espécie de antecipação da vida, um treinamento para aquilo que será a sua vida que virá, sem, todavia, incluir todo o seu peso e a sua seriedade»[125]. É este tocar na realidade que, em bom rigor, o faz capaz de viver dentro desta realidade Porque a «ideia de participação ativa demonstrou ser fecunda muito para além da liturgia»[126], e o mesmo se aplica à educação, em que a participação ativa na sala de aula vai para além da própria sala de aula, desenvolvendo as possibilidades de aprendizagem. É bom deixar o aluno tocar no conhecimento, criticar esse mesmo conhecimento e interiorizá-lo de forma pessoal. «Assim, ela imprime também a vida real cotidiano os sinais precursores da liberdade, que derrubam as barreiras e deixam transparecer o céu na terra»[127]. Só nesta liberdade, sem limites do conhecimento, o aluno poderá descobrir o gosto do conhecimento. «Mas uma oração, destinada a todos e para todos os dias, deve respeitar a justa medida»[128]. A justa medida que um professor também deve buscar. Uma medida de planificação que atinja todos os seus alunos, tal como o sacerdote deverá escolher uma oração que atinja todos os seus fiéis. Atingirá a todos na mesma medida? Não, e é irrealista. Mas deve o professor, bem como o sacerdote, criar a universalidade da mensagem, jogando para uma mediação que permita ser sentida no sujeito à qual se destine.

Além do professor acautelar possibilidades diversas para além de regras rígidas de um único modelo, deve deixar o aluno brinca com e perante o conhecimento. «Já viste alguma vez com que seriedade as crianças estabelecem as regras de suas brincadeiras, suas danças, o que cada qual deve fazer com as mãos, a importância de tal pedaço de pau ou árvore? Tudo isso não é absurdo senão para os que não lhe penetram o sentido e procuram prática.»[129]. Porque cada um tem o seu estilo e jeito de ser neste mundo, tendo cada um os seus gostos e práticas próprias de se inserir neste mundo. «Uma das funções da educação litúrgica é justamente ensinar à alma a não ver em toda a parte a finalidade prática, a não se preocupar demasiadamente com ela, a não querer ser prudente e "adulta" em excesso, mas aprender a viver simplesmente»[130]. Ora o mesmo deve ser educado no aluno, a não viver no medo de errar e a aprender na sua medida,

[124] Joseph Ratzinguer, *Introdução ao Espírito da Liturgia*, Edições Loyola (sem data), 11.
[125] Ibid., 12.
[126] Walter Kasper e Dino Pezzetta, *Teologia e Chiesa* (Brescia: Queriniana, 1989), 142.
[127] Ratzinguer, *Introdução ao Espírito da Liturgia*, 12.
[128] Romano Guardini, *O Espírito da Liturgia*, Lumen Christi (1942), 7:32.
[129] Ibid., 7:84.
[130] Ibid., 7:86.

criando metodologias próprias que sejam eficazes para as suas aprendizagens. Melhor dizendo, criar aulas em que o aluno, na sua simplicidade e facilidade, consiga atingir o conhecimento.

«Um perigo nos ameaça, o de que o esteticismo se estenda também até aqui; que a liturgia, parte por parte de suas preciosidades, venha a ser antes de tudo considerada esteticamente, que enfim a sagrada beleza da casa de Deus venha a tornar-se um regalo estético»[131]. Um perigo que cometi nos planos de aula iniciais da minha prática, pela autorreferenciação de dinâmicas sem as direcionar para os alunos contra a essência do ato pedagógico, tal como «Brincar diante de Deus, não criar, mas ser uma obra de arte, tal é a essência mais íntima da liturgia»[132]. Reformulando este paralelismo para a educação em EMRC, o aluno, ao ter um espaço sem ser rígido metodologicamente, mas aberto a novas descobertas, e em que o docente não aplica uma metodologia expositiva de aula, mas antes uma aula aberta, dinâmica e sem limites de conhecimento, potencializa no aluno o gosto de aprender do seu jeito.

Esta abertura ao jogo na aula, em que o professor articula a planificação de acordo com as necessidades dos seus alunos, faz com que estas se tornem verdadeiramente deles. Foi assim que começou o segundo período, em que com a avaliação e feedback dos alunos sobre a minha prática, deixei que o seu feedback inspirasse a construção da aula, não sendo expositivo, criando assim aulas personalizadas e adequadas ao aluno. Este dinamismo aberto, interativo e cooperativo dos alunos, convidou o docente distanciar-se da vertente expositiva para aulas que fossem personalizadas com o feedback recebido dos seus alunos, verificando-se no segundo período uma transição e conclusão da prática com evoluções ainda mais aprimoradas. Por isso deixarei como exemplo uma das últimas aulas, revelando assim o caminho evolutivo positivo do docente na sua nova estratégia.

4.3. Superação de uma planificação autorreferenciada

Depois de explanar a solução dos problemas associados à centralização do ato educativo no docente, demonstrarei como a prática de ensino supervisionada foi encaminhada para uma metodologia mais personalizada e didática. Estas aulas a seguir revisitadas demonstraram-se muito mais produtivas, em que se vê mais harmonia e empatia, e inclusive, mais aprendizagem por parte dos alunos envolvidos nesta prática.

[131] Ibid., 7:97.
[132] Ibid., 7:84.

4.3.1. O favorecimento de um bom clima relacional

O plano de aula nº2 evidenciou uma evolução nas metodologias pedagógicas relativamente à primeira aula avaliada no anterior capítulo deste relatório.

Quando se observa a planificação nº2, verifica-se que, ainda de forma muito embrionária, existe uma transição da metodologia observada na primeira planificação efetuada. Revela-se que o docente continua com o cuidado já verificado na aplicabilidade das linhas orientadoras da aula, a saber: aprendizagens essenciais e conteúdos. As estratégias seguintes, continuando ainda expositivas, revelam o cuidado de envolver o aluno na aula, propondo um questionário como forma de incrementar a sua participação. Além disto, o docente teve o cuidado de perguntar os nomes, de conhecer melhor a turma, reservando para si dados que fossem essenciais para uma interação personalizada. Verifica-se que esta aula, de forma muito subliminar ainda, evidenciou esta transição de fomentar a empatia, e de estimular a inserção de atividades como forma de participação e avaliação das aprendizagens adquiridas pelo aluno.

A avaliação critica deste relatório de aula verifica que o docente evidenciou mais abertura, mais fluidez e cuidado com os alunos, evidenciando uma evolução na construção do processo de individualização e personalização do ato educativo, contruindo pontes de relação entre aluno e docente. Desta forma, a aula resultou positiva na sua avaliação final. Os alunos participaram, originando feedbacks positivos à aula planificada, em que, com o recurso a um questionário, corresponderam ao que teria sido compreendido, podendo o docente identificar e moldar as adequações necessária no processo ensino-aprendizagem. Verifica-se que o docente contextualizou cada pergunta, aperfeiçoando a sua tipologia e formulação. Com esta relação didática, o discente compreendia os conteúdos mobilizados na aula, bem como o docente compreendia no momento as retificações necessárias para corrigir eventuais desvios cometidos na sua prática didática, envolvendo ambos – professor e aluno – na construção do processo

Além disto, é de relatar que o docente intentou interagir com os seus alunos antes da aula, perguntando a sua situação e partilhando algo de si, facilitando este sentido de interação e proximidade do docente com o aluno e contruindo confiança e empatia. Alguns alunos perguntavam certos gostos do docente antes da aula, revelando esta abertura do discente com o seu docente, o que tornara assim a aula mais aberta e inclusiva, envolvendo o aluno no centro da aprendizagem sem o medo de errar. Os alunos sentiam mais confiança e mais participação.

Com o desenvolvimento destes processos, o docente começara a perceber a direção do caminho evolutivo que teria de tomar, investindo menos numa aula expositiva e mais numa aula

personalizada e colaborativa. Percebeu que a personalização é importante desde as primeiras aulas, a partir, por exemplo, dos gostos pessoais dos alunos. Por isso que a evolução das aulas, a partir desta experiência, resultaram positivamente na mobilização das aprendizagens, desenvolvendo técnicas e metodologias que tinham em conta os gostos dos alunos, criando, dessa forma o gosto de aprender.

Concluo que esta aula complementa o sentido do estudo apresentado neste capítulo, comprovando que o docente deve ser próximo e permeável à turma, e que a sua planificação deve ter no centro a turma a quem se destina a planificação.

4.3.2. A diversificação de estratégias e atividades

A aula planificada nº5 resultou numa aula produtiva no âmbito da Unidade Letiva do Amor Humano, revelando que o docente prosseguia no caminho didático correto.

Na planificação verificou-se que o docente projetou estratégias completamente diferentes das anteriores, abarcando assim uma multiplicidade de dinâmicas e favorecendo um conhecimento mais profundo da turma, com metodologias que se revelaram funcionais. Verificou-se que as estratégias previam a atribuição de cerca de metade da aula a uma atividade de pesquisa e conhecimento dos conteúdos abordados em aula, o que demonstra uma atribuição de maior autonomia conhecimento aos alunos. Também se observou a redução de tempo do docente na intervenção da aula, tornando-a menos expositiva e mais participativa.

Esta aula começara com uma atividade planificada em que os alunos exploraram a variedade de contracetivos. Depois de os conhecerem e identificar, era pedido que os segmentassem nas várias categorizações apresentadas na projeção conforme se tratasse de contracetivos artificiais ou naturais, associando a sua tipologia à respetiva categoria. Como refere o relatório de avaliação de aula, os alunos empenharam-se na descoberta e associação dos vários métodos contractivos à respetiva categorização, contribuindo para a uma aula produtiva

Foi possível observar que os alunos interagiram de forma objetiva, em que todos demonstraram empenho e dinamismo na resolução dos exercícios propostos. Esta aula comprovou que o aluno revelou autonomia e empenho. Além disto, foram identificados erros em algumas respostas, possibilitando ao docente a respetiva correção formativa e colaborativa. Denota-se que, com o uso da tecnologia, o aluno tem um alcance mais abrangente da tecnologia, e como esta ajuda ao conhecimento dos conteúdos. Foi através dos seus equipamentos pessoais que conseguiram aceder à informação.

Verificou-se que os alunos não apreciam grandes exposições, preferindo assumir-se protagonistas do processo de aquisição de conhecimentos de forma prática. Através da individualização de estratégias constou-se que, colocando o discente como aquele que pratica e exerce o exercício de conhecer e mobilizar as aprendizagens, torna-o autor e criador do seu próprio conhecimento, exercitando mobilizações positivas de novas aprendizagens

Conclui-se que esta aula favoreceu aprendizagens significativas por intermédio da diversificação de atividades, fazendo com que os alunos mobilizassem conhecimentos de forma direta e concreta.

4.3.3. O estímulo da participação dos alunos no processo de aprendizagem

A planificação Nº18, revelou uma metodologia completamente evoluída e consolidada com práticas mais inclusivas e personalizadas Tratou-se de uma aula com estratégias desenvolvidas em torno da participação do aluno, dispondo de tempo atribuído para pesquisa e partilha de conclusões. Verificou-se ainda que na Unidade Letiva do Ecumenismo, ainda que os respetivos conteúdos de índole histórica e religiosa se afigurassem aparentemente alheios aos interesses dos alunos, revelou-se uma aula consideravelmente mais produtiva que qualquer uma das lecionadas no contexto da Unidade Letiva do Amor Humano.

Esta aula, tal como constante no respetivo relatório avaliativo, foi menos interventiva por parte do docente e mais participada por parte dos discentes. Foram colocadas questões individualizadas aos alunos, com base nos questionários do manual. Os alunos corresponderam a esta dinâmica de forma direta, objetiva e motivada, desenvolvendo pontos de discussão e de interesse pedagógico, que permitiu ao docente confirmar a viabilidade da aula. Neste sentido, o docente criou condições para que os alunos fossem protagonistas da aquisição e mobilização de conhecimentos.

Foi comprovado que o docente suscitou a oportunidade de o aluno errar, gerando confiança na superação do erro e conferindo-lhe a possibilidade de se corrigir e retificar as suas debilidades.

Outro dado suplementar decorre do tempo previsto para a conceção da planificação e para o desenvolvimento da sequência ensino-aprendizagem. Tendo esta aula sido observada e avaliada pelo professor supervisor e cooperante, foi apontada a fluidez e a evolução do docente nos aspetos menos conseguidos anteriormente. Confirma-se, com este exemplo, que a personalização do ato educativo deve ser priorizada. Da mesma forma que é conferida

autonomia ao docente para a gestão curricular do processo educativo, a mesma possibilidade deve ser extensível aos alunos no seu processo de descoberta e de aprendizagem

Desta forma, o docente passou a adequar as planificações para que os alunos mobilizassem os conhecimentos de forma mais fluída e consistente. Com isto, o docente contribuiu de forma significativa para as aprendizagens dos alunos, a partir do momento em que centralizou no aluno a principal intencionalidade da aula, favoreceu a sua autonomia e foi capaz de individualizar e personalizar as aulas.

5. Conclusão

O presente estudo procurou identificar que uma educação que privilegia a centralidade do aluno, e ainda, a criação de ambientes de empatia e de confiança, manifestou-se positiva para a mobilização de aprendizagens dos alunos. Constatou-se ainda, além da questão relacional, que o aluno deve ter um espaço amplo de participação em sala de aula como forma de proporcionar a sua interação, que por sua vez, mobiliza as aprendizagens de forma mais fluída, conferindo momentos verdadeiros de aprendizagem. Foi neste sentido que o docente verificou uma evolução da sua prática já constados neste relatório.

Numa primeira fase do presente estudo, reconhece-se que a centralização da planificação na figura do professor revelou-se contraproducente e com poucos resultados em termos didáticos no aluno. Esta metodologia mobilizada pelo docente numa fase embrionária da prática letiva caracterizou-se pela prevalência de estratégias muito expositivas e pouco interativas. Desta forma, e como se poderá observar no segundo capítulo, o docente reconhece que o plano inicial não seria produtivo, e que por sua vez, poderia distanciar-se da sua missão. Em termos profissionais não estaria a desempenhar a sua tarefa de forma plena, na medida em que não implementara estratégias que se focassem nas necessidades específicas dos seus alunos. O docente deve autocompreender-se como profissional, planificando de acordo com as diversidades dos seus alunos, em que nas suas observações de sala de aula, deve recolher dados que possam ajudar a compreender essa mesma diversidade.

Contudo, o docente de EMRC deve ter presente a sua identidade e missão, que são características únicas da sua competência, sabendo que, nesta área de docência, deve o professor comportar um testemunho cristão. O docente, no início da sua prática, recorreu a uma metodologia mais distante, não criando vínculos de empatia com os alunos. A metodologia adotada no início pelo docente, e como se verificou nas análises das aulas deste presente estudo, não gerou confiança e empenho por parte dos alunos, por haver este distanciamento e teor

bastante expositivo da aula, não conferindo o espaço necessário ao aluno de articular as suas aprendizagens de forma mais individual.

Este distanciamento evidenciado no início pelo docente, distanciou-o da sua identidade enquanto docente de EMRC, pelo facto de não criar ambiente de empatia e confiança, o que por sua vez tornou a aula pouco produtiva pela falta de relação entre professor e aluno. Só num ambiente humanizado, relacional e educacional é que o docente de EMRC conseguirá desempenhar a sua função de forma mais profissional.

Por outro lado, no terceiro capítulo, são reconhecidas e expostas novas metodologias adotadas ao longo da prática efetuada, e que abarcam a evolução para planificações mais centradas e personalizadas aos alunos. Reconhecendo o docente que os seus alunos, nas primeiras aulas lecionadas, não estavam a compreender os conteúdos abordados, recorre a uma metodologia mais relacional, personalizando estratégias a partir dos dados observados, gerando assim dinamizações de atividades que convocaram os alunos a participar mais ativamente em sala de aula. Nesta nova metodologia adotada, as planificações foram concebidas, tendo como destinatários os alunos da turma a quem se dirigiam. Reconhece-se que, nesta nova metodologia, as aulas tiveram melhorias significativas em todos os sentidos: curricular, pedagógico, didático e profissional.

Com esta metodologia centrada na personalização de aula, o docente conseguiu corresponder melhor às necessidades educativas dos alunos a quem se dirigiu. Na criação de vínculos relacionais, conseguiu alcançar a confiança dos seus alunos, favorecendo um ambiente de empatia e unidade na turma. Neste sentido de relação e de diálogo, foi percetível as necessidades educativas dos seus alunos, identificando os pontos de interesse em comum, e a partir destes dados observados, planear estratégias que respondessem às necessidades de todos. Este tipo de metodologia corrobora as exigências da profissionalidade, identidade e missão do docente em EMRC. Como abordado no terceiro capítulo, a personalização é a metodologia que ajuda o docente a ser mais profissional, observando e correspondendo às necessidades educativas dos seus alunos.

No decurso deste relatório defendeu-se a necessidade de uma prática mais autónoma do aluno no exercício da busca das suas aprendizagens. Além desta ser benéfica para uma inclusão do aluno na participação da aula, faz com que as aprendizagens assimiladas pelo mesmo fossem personalizadas, uma vez que são adquiridas pelo próprio. O professor deve, no meio deste ensino mais autónomo, ser um guia e corretor das aprendizagens adquiridas, em que o feedback garante que todos alcançaram as aprendizagens pretendidas na planificação. Por isso que o erro pode ser o motivo, não de condenação, mas de correção do aluno, em que o professor assume

especial mediação neste processo. Com esta atitude, o docente ajuda os alunos a compreender de forma mais personalizada o caminho das aprendizagens que estes devem traçar, contribuindo assim, de forma individual, para o seu bem educativo. Como se constou neste relatório, esta metodologia mais personalista adotada pelo docente ao longo da sua prática, reproduziu resultados positivos nos feedbacks obtidos em todos os sentidos. Confirma-se então, que um plano personalizado torna a aula viável quanto à sua função, que é mobilizar as aprendizagens.

Terminando, este relatório identifica qual deve ser a conduta na profissionalidade, identidade e missão do professor de EMRC. Numa atitude de conhecimento dos seus alunos, deve reconhecer cada um deles, de forma a gerar planos de aula que correspondam às suas necessidades educativas. Além disto, mercê da sua identidade e testemunho cristão visível aos olhos dos seus alunos, o docente deve incorporar a missão de educar efetivamente, possibilitando que os alunos se tornem os autores das suas próprias aprendizagens, em que de forma autónoma e colaborativa, vão adquirindo os conhecimentos pretendidos na aula planeada, em que o docente verifica as aprendizagens assimiladas no processo de ensino, identificando e corrigindo os erros com a confiança entretanto alcançada. Só neste sentido, personalista da educação, e com uma maior autonomia do aluno, se verifica uma efetiva concretização da profissionalidade, da identidade e da missão do professor de EMRC.

6. Referências Bibliográficas

«Aprendizagens essenciais 8ºAno». sem data. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/emrc_3c_8a.pdf.

Araujo, Marcos Vieira, Filipe Antônio Da Silva, Fernando Santana Talhaferro Junior, e Josele Da Rocha Monteiro. «José Moran e o campo educacional». *Cuadernos de Educación y Desarrollo* 16, n.º 5 (maio de 2024): e4279. https://doi.org/10.55905/cuadv16n5-093.

Azevedo, Joaquim. «Falta de professores? Porquê tanta aflição se não vai haver escolas?» *Público*, 8 de janeiro de 2024.

Barroso, João. «O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída.» Em *O Estudo da Escola*, 167–89. Porto Editora.

Castells, Manual. *A Sociedade Em Rede*. Paz E Terra, 1999.

Cristã, Secretariado Nacional da Educação. *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. 2014.

———. «Programa de Educação Moral e Religiosa Católica». 2014. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_emrc_programa_novo.pdf.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (2018).

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (2001). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837.

Duque, Eduardo. *Mudanças culturais, mudanças religiosas: perfis e tendências da religiosidade em Portugal numa perspetiva comparada*. 1.a edição. Ribeirão: Húmus, 2014.

Emília Rodrigues, Araújo, e Duque Eduardo Jorge. *Tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as Ciências Sociais e Humanas*. Universidade do Minho. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), 2012. https://hdl.handle.net/1822/65031.

«Escola Básica de Lamaçães». sem data. https://www.aedonamaria.pt/content/escola-basica-de-lamacaes.

«Escola Básica de Nogueiró». sem data. https://www.aedonamaria.pt/content/escola-basica-de-nogueiro.

«Escola Básica de Santa Tecla». sem data. https://www.aedonamaria.pt/content/escola-basica-santa-tecla.

«Escola Básica de São João do Souto». sem data. https://www.aedonamaria.pt/content/escola-basica-de-s-joao-do-souto.

«Escola Básica de Tenões». sem data. https://www.aedonamaria.pt/content/escola-basica-de-tenoes.

«Escola Básica do Bairro Económico». sem data. https://www.aedonamaria.pt/content/escola-basica-do-bairro-economico.

«Escola Básica Nº2 de Lamaçães». sem data. https://www.aedonamaria.pt/content/escola-basica-no-2-de-lamacaes.

«Escola Secundaria Dona Maria II». sem data. https://www.aedonamaria.pt/content/escola-secundaria-d-maria-ii-sede.

Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, Decreto-Lei n.º 41/2012. https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-117105579.

Fernandes, Domingos. *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios.* Texto Editora, 2004.

Freire, Paulo. *Pedagogia Da Autonomia*. Paz E Terra, 1970.

Fullan, Michael, ed. *The challenge of change: start school improvement now!* 2. ed. Thousand Oaks, Calif: Corwin, 2009.

Guardini, Romano. *O Espírito da Liturgia*. Lumen Christi. Vol. 7. 1942.

Hedegaard, Marianne. *A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino In: DANIELS, Harry. (Org.). Uma introdução a Vygotsky*. Loyola, 2002.

«Jardim de Infância Bracara Augusta». sem data. https://www.aedonamaria.pt/content/jardim-de-infancia-bracara-augusta.

Kasper, Walter, e Dino Pezzetta. *Teologia e Chiesa*. Brescia: Queriniana, 1989.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975.

Leitão, H. «A inutilidade da Educação». *Revista Inútil*, 2017.

Libâneo, José Carlos. «A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspetiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade». *Educar*, sem data.

Lima, Licínio C. *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. 1a. edição. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007.

Maria Eugênia L. M., Castanho. «O processo de ensino e aprendizagem.» *Revista De Educação PUC-Campinas* 1, n.º 2 (1997): 37–46.

Moran, José, e Lilian Bacich. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso, 2021.

Morin, Edgar. *Sete Saberes Necessários À Educação Do Futuro*. Cortez Editora, 1970.

Nóvoa, António. «Novas disposições dos professores - A escola como lugar da formação». *Repositório UL*, sem data.

———. *Professores Imagens do futuro presente*. EDUCA, sem data.

Novoa, António. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2007.

Pacheco, José Augusto, e Ila Beatiz Silva Maia. «Rumo a uma escola digital, com professores». *Revista ELO*, 2021, 85–92. CIEd - Artigos em revistas científicas nacionais com arbitragem.

«Pacto Educativo Global». Congregatio de Instituione Catholica, sem data.

Palmeirão, Cristina, e José Joaquim Alves. *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Editora - Porto, 2017. https://doi.org/10.34632/9789898835321.

Perrenoud, Philippe. *Dez Novas Competências Para Ensinar: Convite a Viagem*. Artmed, 2021.

Ratzinguer, Joseph. *Introdução ao Espírito da Liturgia*. Edições Loyola. sem data.

Roldão, Maria do Céu, e Sílvia de Almeida. *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores.* Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação., 2018.

Tardif, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petropolis: Vozes, 2014.

Teixeira, Lucia, e Mariana Coutinho. «REDES SOCIAIS, ALGORITMOS E RESPONSABILIDADE SOCIAL: QUESTÕES DE ENUNCIAÇÃO NA ERA DIGITAL». *EntreLetras* 15, n.º Especial (dezembro de 2024): 34–49. https://doi.org/10.70860/ufnt.entreletras.e19229.

Vasconcellos, Celso Dos Santos. *Planejamento: Projeto De Ensino Aprendizagem E Projeto Educativo*. Não definido, 1999.

Xie, Jin, Xinyu Xu, Yamei Zhang, Yuxin Tan, Dazhou Wu, Mingjian Shi, e Hai Huang. «The effect of short-form video addiction on undergraduates' academic procrastination: a moderated

mediation model». *Frontiers in Psychology* 14 (dezembro de 2023): 1298361. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1298361.