

**Estratégias de ensino : de uma retórica gasta a uma prática eficaz.**In  
**Ilidia Cabral e José Matias Alves (coord.) (2017) Da construção do**  
**sucesso escolar - uma visão integrada , cap.9, pp 187-204. Porto:**  
**Fundação Manuel Leão**

Maria do Céu Roldão  
Faculdade de Educação e Psicologia e  
CEDH  
Universidade Católica Portuguesa

A preocupação com a promoção do sucesso e melhoria das aprendizagens –  
formulação que vem substituindo com vantagem, na terminologia das políticas  
pedagógicas e da própria investigação, a abordagem pela negativa traduzida na  
expressão “combate ao insucesso”, que atravessou vários programas e políticas dos  
últimos quarenta anos - está atualmente no centro das preocupações educativas.  
Procurando superar a inevitável retórica que a bondade do princípio arrasta, importa  
analisar com rigor, no quadro da teoria e da investigação disponível, o significado e os  
porquês da persistente dificuldade em ultrapassar uma situação insatisfatória no plano  
da consecução bem sucedida, por todos, das aprendizagens que cabe ao sistema  
educativo assegurar, contribuindo com algumas sugestões de trabalho e estudo.

Nesse plano se situa a análise que aqui se desenvolverá, focalizada no conceito  
de estratégia e no seu uso pelos docentes e escolas, tendo como pressuposto que no  
centro dos diversos planos das ações necessárias à promoção do sucesso – organização,  
lideranças pedagógicas, modos colaborativos de trabalho, supervisão e monitorização,  
entre outros - se situam as práticas de ensino e a maior ou menor eficácia das estratégias  
que elas mobilizam para o ato de ensinar.

## ESTRATÉGIAS – CONTRIBUTOS PARA UMA ANÁLISE DAS DIFICULDADES DO ENSINO

O termo “estratégia” faz parte do léxico quotidiano dos professores, sendo usado contudo com uma certa diversidade de sentidos, resultantes em parte justamente da sua banalização pelo uso. Se pedirmos a um professor que nos descreva a estratégia usada numa dada aula, o que obtemos, na maioria dos casos reportados em numeroos estudos de campo, será uma lista sequenciada de atividades, tais como: realização de uma ficha; trabalho de grupo; apresentação de um powerpoint e diálogo; pesquisa pelos alunos; análise de textos - entre outros. Tais descrições, patentes nos dados preliminares do projeto de investigação em curso *Como Ensinam os Professores* (Roldão et al, 2016), assumem na nomeação o termo *estratégias*, sem que seja claro qual o sentido “estratégico” das ações escolhidas, certamente subjacente de alguma forma ao agir dos professores, mas que raramente se explicita com clareza.

Tal ausência de conceptualização do conceito – que na perspetiva que aqui defendo, é essencial à natureza e eficácia do ato de ensinar – resulta de vários fatores, nomeadamente da forma de abordagem do conceito de estratégia na própria formação dos professores (ou sua ausência, tomando-a como naturalizada ou intuitiva em quem ensina), a escassa discussão das dimensões técnico-pedagógicas da real prática docente nos órgãos colegiais das escolas , e a oferta acrítica de “estratégias” nas lógicas de apresentação dos manuais escolares, bem como a relação predominantemente seguidista dos docentes face às propostas aí enunciadas, raramente adotando alternativas.

Importa assim remontar aos quadros teóricos de referência para compreender a noção de estratégia, reconduzindo-a ao centro da discussão sobre a híper proclamada busca e promoção do sucesso , cujo persistente falhanço é atravessado em larga medida por esta escassez de enfoque, aprofundamento e melhoria sustentada das estratégias de ensino. A própria investigação é relativamente restrita quanto a análise técnico- didática focada nos procedimentos de ensino enquanto dispositivos estratégicos.

O conceito de estratégia aparece no léxico profissional integrado nas terminologias associadas às etapas do *desenvolvimento curricular*, no contexto da Teoria Curricular, que se divulgou largamente nas políticas de formação dos anos 1970 e 1980 em Portugal. O processo de desenvolvimento curricular, com que os professores desejavelmente tomam contacto na formação inicial ou noutras, obedece a uma lógica de organização do processo de ensino que, partindo da *análise da situação* de partida

dos aprendentes e orientando-se para os *objetivos* visados com os *conteúdos* de aprendizagem pretendidos, o operacionaliza através do desenvolvimento de *estratégias de ensino*, muitas vezes nomeadas como *actividades, tarefas, experiências de aprendizagem*, dependendo do ponto de vista teórico dos diferentes autores. (Ribeiro, 1980). Tais conceitos não são todavia coincidentes, como adiante se procurará clarificar. Tão pouco se podem tomar como sinónimos de *estratégia*, sendo que esta os inclui e lhes dá sentido, em formatos e lógicas variáveis, consoante a finalidade e orientação *estratégica* que o professor queira adoptar face a cada situação contextual (Roldão, 2009; Gaspar e Roldão, 2007).

Esta apropriação da ideia de estratégia transpôs-se para as práticas de ensino de duas maneiras principais: (1) ou como operacionalização estratégica de objetivos de ensino realmente articulados com eles, (2) ou pela formalização nominalista, que predomina nas planificações que os departamentos registam, em que se simplifica a ideia, chamando “estratégias” à lista de atividades que os professores vão utilizar naquela unidade ou matéria. A primeira, apesar dos excessos formalistas da lógica da chamada “planificação por objetivos”, ensinou a uma geração de professores em que me incluo, que o ato de ensino implica uma conceptualização bem articulada, organizando os passos da ação em função de bem conseguir que o aluno aprenda, consideradas as suas características e ponto de partida –aquilo que Bloom teorizava ao tempo como “pedagogia para a mestria”; já a segunda se banalizou nas 3 ou 4 últimas décadas em autênticos receituários pronto-a-servir, disseminados pelos manuais, a par da menorização gradual da aprendizagem desta competência estratégica fundamental na formação inicial de professores. Do jogo lógico complexo e algo extremado que a planificação de matriz behaviourista exigia, passou-se para a mera enumeração sequencial de cada uma das fases, reduzida quase sempre ao seu nominalismo mais pobre.

O mais difícil para quem conduz tarefas de supervisão apoiadas em observação e análise de práticas de ensino é obter do observado a justificação lógica dos “porquês estratégicos” das suas opções, mesmo que nelas tenham investido apreciável esforço e busca de tarefas interessantes. As estratégias patentes nas planificações, documentadas à saciedade nos dossiers dos departamentos de todas as escolas, tornaram-se um esquema formal, uma espécie de esqueleto sem carne – tem os ossos estruturais e os seus nomes, mas não permite vislumbrar a harmonia do corpo nos seus diversos elementos e ligações. Ou seja, o que predomina nas práticas de ensino dos nossos dias, confrontadas

com as dificuldades crescentes de fazer aprender uma população universal necessariamente diferenciada, é um considerável vazio estratégico - são estratégias sem estratégia.

Este é, na minha perspetiva, o verdadeiro dilema que temos falhado em conseguir superar. Daí, em boa parte, a relativa ineficácia das ditas estratégias, sobretudo quando confrontadas com alunos difíceis, e, em grande parte, pouco orientados para a aprendizagem curricular - que contudo lhe continua a ser necessária -, alunos que não têm à partida a desejada motivação para aprender, a que nos referimos frequentemente e com verdade como “os que não querem aprender”...Falamos então da resistência deles ao conhecimento curricular de modo determinista, como se de um muro intransponível se tratasse, e não colocamos nas estratégias o elemento realmente estratégico (e difícil..) que permita criar o caminho entre o seu ponto de partida e a aprendizagem curricular pretendida, o continuum da experiência ao conhecimento de que falava John Dewey no início do século XX, ou que reclamava David Ausubel ao propor em 1970 – “Parta de onde o aluno está e construa a partir daí” - que, tal, como no tratamento de uma doença, se combine estrategicamente os caminhos e atividades escolhidas, visando estabelecer o link com o pensamento do aprendente tal como ele é, mesmo que seja muito diverso da situação média idealizada, para o fazer chegar com sucesso ao novo conhecimento que aparentemente lhe não interessa.

Julgo assim ser central, muito mais central do que se tem considerado nas práticas de formação, formar os professores como “estrategas do ensino”, especialistas na construção adequada de processos de trabalho eficazes na apropriação do conhecimento curricular. Tal proposição refere-se não apenas à formação inicial, mas sobretudo à formação permanente, em contexto de trabalho, que desejavelmente deve ser cada vez mais desenvolvida no interior dos contextos e órgãos que enquadram os professores no seu trabalho quotidiano nas escolas.

### **APROFUNDANDO ALGUNS PORQUÊS**

Como vimos afirmando, a *estratégia* e o seu estudo na formação de futuros professores, foi durante muito tempo traduzida, nos currículos de formação, como associando-se apenas à técnica de *planificação e avaliação*, designação aliás dominante nos planos de estudo dos cursos de formação inicial das décadas de 1970 e 80 do século XX. É no interior da planificação (que faz parte do desenvolvimento curricular e é tratada em disciplinas que se lhe associam) que se faz uso, mesmo quando só formal, do

conceito de *estratégia*. Esta visão, dominante em Portugal na década de 1970, mas largamente difundida no universo anglo-saxónico, sobretudo desde os anos 1950, teve nessa fase como sustentação teórica o modelo behaviourista de aprendizagem, orientado para a eficácia e regulação do ensino, preocupações dominantes à época, que se articulava com uma racionalidade estritamente técnica, teoricamente expressa em autores relevantes da área do currículo como Ralph Tyler ou Hilda Taba e, na vertente operativa, sobretudo no que se refere a objectivos e sua avaliação, Benjamin Bloom. (Tyler, 1949; Taba, 1962; Bloom, 1956)

A partir da década de 1990, e na decorrência da massificação escolar e da correlata diversificação de públicos, a tecnicização simplista das estratégias no interior das concepções behaviouristas, associadas ao que ficou conhecido como “pedagogia por objectivos”, começa a suscitar críticas relativamente às suas limitações e linearidade, quando confrontada com a complexidade de “fazer aprender” alunos muito diversos cultural e socialmente. Surge assim uma maior necessidade de as escolas gerirem os seus próprios projetos curriculares, agirem mais ativamente na decisão e gestão do currículo (Roldão, 1999; 2000; 2010) e, para isso, estabelecerem planificações diferenciadas e conceberem estratégias com um maior grau de intencionalidades específicas, finura de análise e diversificação de procedimentos. Foi este o sentido das “reorganizações” do currículo na década de 1990 em vários países europeus – desenvolver uma lógica curricular assente num currículo nacional que estabelece as metas comuns a atingir e as áreas de estudo a trabalhar, e a passagem (ou manutenção/reforço) de um maior poder às escolas para reconceberem esse currículo nacional, adequando-o ao contexto de cada escola (*o currículo da escola*, ou *o projecto curricular de escola*, tal como se denominou em Portugal a partir do DL 6/2001

Esta realidade faz emergir uma maior atenção às questões curriculares teóricas, e não apenas técnicas, associadas ao desenvolvimento curricular, ou seja, à *organização do processo de ensino* de modo a torná-lo mais eficaz na promoção das aprendizagens de alunos tão diversos.

Surgem então nos currículos de formação disciplinas designadas como Teoria e Gestão Curricular, Desenvolvimento e Gestão Curricular, substituindo as de planos curriculares anteriores, denominadas predominantemente como Planificação e Avaliação do Ensino. As taxonomias de objectivos educacionais, sobretudo as produzidas ou inspiradas por Benjamin Bloom e seus colaboradores (Bloom et al.

1971), tinham sido muitíssimo influentes nos currículos de formação de professores dessa época anterior aos anos 1990.

Todavia, tal mudança ocorre entre nós sobretudo no plano discursivo e no quadro de cumprimento de normativos e exigências burocráticas. Frequentemente, não se observa uma correspondente reorientação para as questões do currículo como campo de trabalho e de decisão dos professores, a cujo coletivo, e também na ação individual, cabe decidir as prioridades, sequências, articulações dos conteúdos a aprender, e também, de uma maneira central, o *como*, o percurso estratégico por si construído intencionalmente de modo a atingir com maior sucesso os objetivos na aprendizagem dos seus diferentes alunos. Este conjunto de ações decisórias constitui um processo de *gestão do currículo*, e pressupõe a sua flexibilização, por um lado, e o seu compromisso com as metas comuns a garantir a todos, por outro.

Esta passagem, no plano teórico-conceitual, da tecnicidade da *pedagogia por objetivos* para uma *gestão do currículo e seu desenvolvimento pelos professores*, ocasionou, como efeito lateral perverso, o diluir da conceção das *estratégias* numa visão demasiado abrangente que, ao não ser devidamente apropriada, deixa campo para que a estratégia expresse a sequência das ações e intenções, sem as operacionalizar, de forma precisa e regulada, no plano didático e contextual do trabalho de cada professor e de cada equipa de professores (Conselhos de Turma, Departamentos Curriculares, Conselhos de Docentes, outras equipas). Do desejável investimento do trabalho de gestão do currículo nestes órgãos de gestão intermédia, tantas vezes remetidos para funções meramente administrativas ou executivas, depende, no essencial, a melhoria e a adequação das estratégias de trabalho do conjunto de professores que, na sua ação individual em cada disciplina ou espaço curricular, as reconstruirão de acordo com a sua decisão individual e coletiva. A cultura organizacional da escola, na sua gramática persistente, tem vindo a alimentar esta prática de esvaziamento pedagógico dos órgãos de gestão intermédia, que contudo está, desde o seu início, expressa em todos os documentos legais relativos à gestão da escola. (Roldão, 1995).

Os conceitos *gestão* e *flexibilização*, relativamente ao trabalho de professores e escolas sobre o currículo, associados à Reorganização Curricular de 2001 e sobretudo ao processo de reflexão e experimentação voluntária num número razoável de escolas, de 1997 a 2000, não foram apropriados na prática e na cultura dos docentes, confundindo-se, erradamente, com simplificação, facilitação, objetivos mínimos-

fenómenos que se devem entender à luz da permanência de uma gramática organizativa contrária aos princípios que são enunciados (Cabral, 2014)

O abandono relativo da abordagem técnica dominante na chamada pedagogia por objectivos dos anos 1970 arrastou, por efeito lateral, algum negligenciar da organização estratégica do processo de *ensinar* com o sentido de *fazer alguém aprender*. Ora a operacionalização técnico-didática cuidada e tecnicamente rigorosa do ato de ensinar, se não deve de todo substituir a concepção inteligente e crítica dessa ação nem mecanizá-la numa tecnicidade estéril, não pode nem deve ser dispensada num ensino estrategicamente concebido e realizado. Recorrendo de novo a uma comparação com a actividade médica para ilustrar a perspetiva que aqui se apresenta, uma equipa de cirurgia planeia, para cada caso a *estratégia global* mais adequada à solução do problema do doente – mas para isso mobiliza todas as *técnicas instrumentais* necessárias, do corte à sutura final, o que implica conhecimento técnico, instrumental para a estratégia, que tem de naturalmente dominar. Contudo não são essas técnicas que constituem a estratégia, mas é a estratégia global planeada que as estrutura numa ação coerente e orientada para o sucesso face à finalidade ou finalidades curriculares visadas naquela situação.

Outro fator de esbatimento da ênfase na ação estratégica de ensinar como a competência-chave do professor relaciona-se com a lógica do mercado de manuais que, procurando, como é esperável, aumentar as suas vendas, investe em “servir” aos clientes professores estratégias pré-fabricadas e descontextualizadas, tão detalhadas quanto possível – que obtêm a preferência dos compradores. Este poderoso efeito de mercado tem vindo a desvalorizar a competência docente para ensinar através de estratégias adequadas, concebidas por cada professor, em cooperação com os pares, e fundamentadas no seu saber profissional, face às situações concretas da sua realidade.

A lógica de produção de manuais hiper-detalhados e orientativos da ação, muito presente desde os anos 1970 na indústria de materiais didáticos norte-americana, e hoje generalizada, corresponde ao princípio que ficou conhecido como *teachers' proof material*, isto é, na dúvida (implícita nesta lógica) sobre a capacidade dos professores todos para ensinarem bem, recorre-se a materiais deste tipo, que funcionariam como uma espécie de substituto da decisão do professor, mesmo que este saiba pouco... – são por isso ironicamente referidos como “à prova de professor” ...Tal visão deve ser desconstruída pelos próprios professores, pelo que esta sujeição seguidista aos materiais comercializados, sob a forma de um aparente auxílio ao seu trabalho,

representa de desqualificação da sua competência profissional. Os manuais deveriam sim constituir-se como bancos de recursos diversificados, atualizados e cientificamente seguros, que o professor possa usar por escolha, seleção, organização diversa nas suas situações de ensino, ao serviço do melhor uso para os alunos.

Encontra-se assim com frequência, como as revisões de investigação sobre práticas docentes e formação de professores vêm documentando (Rodrigues e Esteves, 2003; Roldão et al. 2006), um certo esvaziamento do conceito de estratégia no sentido de competência profissional própria do professor- que aqui lhe atribuímos como competência profissional central - em favor da sua assimilação à realização sequencial de um conjunto de atividades. O que se designa por estratégia em muitos documentos curriculares de escola e turma, ou nas próprias planificações que as escolas produzem regularmente nos respetivos departamentos, são tipos genéricos de atividades – trabalho de grupo, pesquisa, execução de fichas, etc – que não explicitam nem implicam as opções estratégicas para a prática do ensino de cada situação particular.

Vieira e Vieira (2005) desenvolvem, neste domínio do estudo das estratégias, um conjunto sistematizado de sínteses do pensamento de vários autores sobre a conceção de estratégia, salientando a frequente utilização de diversas nomenclaturas. O que parece de reter como elemento transversal a essas perspetivas é que só o uso e a conceção intencionalizada da ação, referenciada a cada situação em concreto e com ela articulada, confere *o sentido estratégico* a um conjunto de técnicas, atividades, métodos que sejam mobilizados – é esse conjunto intencionalizado que constitui a estratégia.

## **PARA PENSAR O ENSINO COMO AÇÃO ESTRATÉGICA – A BUSCA DO SUCESSO**

Uma estratégia justifica-se sempre, no plano da *conceção*, pela resposta às questões: *como* vou organizar a ação e *porquê*, tendo em conta o *para quê*, e o *para quem*?. A um segundo nível, *instrumental*, operacionaliza-se respondendo à questão – *Com que meios, atividades, tarefas, em que ordem e porquê?*

A conceção e operacionalização da estratégia, enquanto fase do desenvolvimento curricular, implica que se escolha a forma de organizar o trabalho de aprender, o que pressupõe a mobilização de tipologias várias de estratégias, mas que não se constituem na “estratégia” para aquela situação que nunca é redutível a um padrão ou estratégia-tipo. O que define a estratégia no plano do ensino – tal como se

observa do uso homólogo do conceito nos campos da guerra ou do desporto - é o facto de ser pensada para a especificidade de cada situação visando a consecução da sua finalidade. Trata-se de uma ação interventiva e não reprodutiva ou aplicativa.

Nas tipologias de estratégias, que não se pretende esgotar, pode encontrar-se um ou vários referenciais de organização do trabalho de ensinar e aprender (Perrenoud, 2003), de que se destacam, como *estratégias de natureza didática*:

- aquisição de informação declarativa (por leitura, por pesquisa, por apresentação do professor, por recurso a formatos narrativos);
- organização de situações de construção de novo conhecimento ( a partir de observação e experimentação; a partir de discussão de fontes de informação não coincidentes; a partir de pesquisa de fontes orientada; a partir de resposta a questões novas; a partir de contrastes e semelhanças entre situações ou elementos; a partir de situações de resolução de problemas);
- organização de projectos de aprendizagem ( podem partir da resolução de problemas, ou de uma exposição de informação que suscite dúvidas, ou de uma necessidade real, ou de um assunto que esteja a ser mobilizador no momento, ou do questionamento de uma realidade);
- confronto de ideias para desenvolvimento e fundamentação do conhecimento (através de debate, com base em informação; leitura e discussão de trabalhos produzidos pelos próprios alunos e sua reelaboração ou aprofundamento).

A estratégia real (que não se deve confundir com cada uma das estratégias-tipo supra referidas) que se adota em cada situação, pode combinar momentos de várias delas, ou não, conforme a análise e a decisão do professor, *sendo a estratégia real a configuração final que se adota para uma determinada situação de ensino*. +E pois sempre uma estratégia em contexto ou situada – caso contrário perderá o seu potencial estratégico.

Nessa configuração, qualquer que seja a via ou vias da estratégia planeada, integram-se também diversos *modos organizativos*, de que se apresentam alguns exemplos , e que podem igualmente ser objeto de várias combinações estratégicas, mas estas no plano da *estratégia organizacional*:

- organização de tarefas cooperativas;
- trabalho individual sobre materiais;
- apresentação/exposição pelo professor, seguida ou não de registo;
- trabalho de pares;

- outros.

Numa mesma estratégia articulam-se assim um sem número de possibilidades que o decisor – o professor – concebe, segundo a sua análise da situação, e o que estrategicamente considera serem as possibilidades de maior sucesso dos alunos.

É aqui que se jogam todos os conceitos de Teoria Curricular no plano da diversidade e heterogeneidade dos alunos face a um currículo que desejavelmente deve proporcionar a apropriação de um corpo comum de aprendizagens: diferenciação curricular, adequação curricular, gestão curricular. Todos estes conceitos se integram no conceito mais amplo do *desenvolvimento* curricular que aqui se aborda, traduzindo vias da sua operacionalização estratégica (Roldão, 1999, 2003; Zabalza, 1992; Tomlinson, 2003).

## **QUE É ENSINAR? O *Locus* DA ESTRATÉGIA**

Falar de estratégias no plano da ação docente implica uma clarificação prévia do próprio conceito de ensinar, já que do que se trata é de estratégias *de ensino*. A principal dificuldade relativamente ao aprofundamento do conceito de ensinar resulta exatamente da sua proximidade e centralidade na prática quotidiana de todos nós professores. A sua inevitabilidade quotidiana no agir docente gera a invisibilidade do seu sentido profundo – ensinamos porque essa é a função que nos compete e que aparece revestida de um carácter de evidência tal que faz parecer despropositada a pergunta que dá título a esta secção. Trata-se do fenómeno sociológico bem conhecido da *naturalização*, que conduz à ocultação do desconhecido no familiar. (Bourdieu e Passeron, 1970). E contudo, em numerosas situações de trabalho, entre professores ou em situações de formação, ao colocar como ponto de partida esta questão aparentemente óbvia, me deparei com a inevitável diversidade dos seus entendimentos e do sentido que se lhe atribui, entre os próprios docentes. Refira-se também o conjunto de evidências que a investigação proporciona sobre este entendimento, patente em várias revisões de literatura publicadas (Alarcão e Roldão, 2008; Roldão, 2007; 2007 a; Roldão et al. 2006; Estrela et al, 2005; Rodrigues e Esteves, 2003). No conjunto destes diversos entendimentos, predominam algumas ideias evidenciadas pelos professores e patentes nos dados de numerosas investigações acima referidas sobre ensinar, ideias que a seguir

se agrupam em categorias amplas baseadas no que é – para os professores inquiridos - a representação, muitas vezes contraditória, do que consideram essencial no ato de ensinar:

- ensinar é dar a “matéria”, isto é, explicar aos alunos conteúdos, factos, teorias que fazem parte da cultura que deve ser passada a outra geração;
- ensinar é facilitar o trabalho de aprender que os alunos devem desenvolver autonomamente;
- ensinar é organizar a apresentação dos conteúdos;
- ensinar é colocar questões que levem os alunos a pensar.

Associado a estas ideias aparece também, na representação de senso comum, o conjunto de tarefas de treino, consolidação e outras, consideradas práticas, que a ação de ensinar envolve – realizar fichas, propor exercícios, fazer testes, corrigir trabalhos - isto é, a dimensão operativa da ação de ensinar, que, em muitos depoimentos patentes na investigação, se constitui como o seu núcleo central definidor, sempre associada a um conjunto de práticas ou atividades.

Contudo não é o facto de fazer fichas, ou ver testes, que define o ato profissional de ensinar, embora quem ensina tenha de saber realizar essas tarefas, e seja também através delas que se ensina. A perspetiva que aqui propomos não coincide com nenhuma das acima referenciadas, embora incorpore e conceptualize alguns elementos nelas contidos – nomeadamente os contributos da visão construtivista da aprendizagem, o estímulo à reflexão, e o papel transmissivo-cultural que o ensino implica.

Ensinar consiste, do ponto de vista em que nos colocamos, *em desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, dirigida a fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária*. Isto é ensinar consiste em acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação. Mas é no modo como se ensina que terão de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro. Nesse lugar exatamente se situam as estratégias de ensino.

A aprendizagem é um fenómeno complexo que ocorre, no ser humano inserido em contextos sociais, praticamente em permanência ao longo da vida, por força das interações com esses contextos. No caso da aprendizagem curricular escolar,

modalidade de aprendizagem de que aqui nos ocupamos, trata-se de um tipo particular de aprendizagem que pode designar-se por “aprendizagem sustentada por ensino” o que implica uma intencionalidade e uma condução orientada do processo.

Analisando o conjunto de percepções de ensinar que acima listámos, provenientes de dados colhidos em revisões de investigação, podemos perceber que se cruzam nessas visões dominantes pelo menos três padrões teóricos que designaríamos da forma seguinte:

- a matriz transmissiva, assente no conceito de passagem do conhecimento formalizado, ou sua tradução para o currículo
- a matriz proveniente dos contributos construtivistas – assente no conceito de ensinar como facilitação do processo de construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo do outro de que este seria o principal agente;
- a matriz crítica, também associada à ideia de construção autónoma do saber, e a uma lógica socrática revisitada, assente no conceito de estimulação activa do pensamento próprio.

No quadro da análise da produção de literatura pedagógica, curricular ou didáctica (Tanner e Tanner, 1980) estas linhas tendem a ser lidas como divergentes, quando não antagónicas. Tem predominado um modo dicotómico de analisar estas tipologias, muitas vezes carregado de ideologia, que leva a opor o ensino tradicional ao ensino ativo ou progressivo, o ensino centrado nos conteúdos ao ensino centrado no aluno, por exemplo (Tanner e Tanner, 1980; Carrilho Ribeiro, 1980).

O conteúdo efetivo dessas designações acaba por ser pouco claro, e quase sempre indutor de leituras simplistas. De facto, conteúdos e aluno são ambos, articuladamente, focos essenciais de qualquer ação de ensinar e por isso indissociáveis, e *tradicional* e *progressivo* só fazem sentido referenciados a um quadro histórico de leitura da evolução macro da escola. Parte destas oposições – progressivi versus tradicional, por exemplo – resulta por vezes de leituras simplistas dos escritos fundadores do progressivismo de John Dewey, que escreveu na transição do século XIX para o século XX e que reportava “tradicional” ao ensino livresco, escolástico, desprovido de sentido, a que opunha e teorizava um ensino “progressivo”, estimulador do pensamento, da experiência, da ligação à vida social e da capacidade crítica (progressive education). Sucessivas simplificações destas ideias vêm conotando com referenciais diversos as práticas de ensino. Por exemplo, a exposição não é necessariamente tradicional nem o trabalho em grupo necessariamente progressista –

depende, como o próprio Dewey muito bem descreveu, da natureza estimulante do pensamento proporcionada pela atividade ou pelo conteúdo em causa, e do uso estratégico da atividade ou técnica em causa (Dewey, 1902)

Importa também assinalar que a sacralização do ato de expor (com o correspondente ouvir/repetir, desejavelmente compreender, se houver capacidade e através de esforço próprio, do lado do aluno..) como significado mais largamente aceite de ensinar em termos de senso comum, viveu nos séculos XVIII e XIX tributária da pressão para alfabetizar muitos, e da influência de modelos tayloristas de produção em série que marcavam as sociedades da época. Esse contexto que rodeou o nascimento da escola como instituição curricular, contribuiu fortissimamente para que a visão transmissiva-verbalista da ação de ensinar fosse a adotada, devidamente acompanhada ao tempo por castigos corporais, associados a uma grosseira simplificação da teoria dos reflexos.

No quadro curricular escolar, a discussão do significado de ensinar, associado ao estabelecimento da escola nos séculos XVIII e, em Portugal, XIX, como instituição social pública, mandatada para garantir a passagem de um determinado currículo, estabeleceu um formato organizativo do currículo oferecido pela escola, acabou por consagrar dois princípios organizadores nucleares: a *homogeneidade da classe* ou turma, e a *separação das disciplinas em espaços e tempos incommunicantes*, cada um a cargo de *um professor*. (Nóvoa, 1997, 1998; 2005; Barroso, 1995; 1995a). Procurava-se assim alcançar a maior rentabilidade do serviço de cada professor – nas palavras de Barroso, “ensinar a todos como se fossem um só”, e, acrescentamos nós, ensinar o mesmo, o que permite que um professor ensine muitos alunos, induzindo facilmente que o fará...falando... isto é, “dizendo” o conhecimento já formalizado para ser adquirido (compreendido ou não..) pelos “clientes” deste serviço público que se pretendia rentável - os alunos.

## **CONTRIBUTOS PARA OPERACIONALIZAR UMA ESTRATÉGIA NO TRABALHO DE ENSINAR**

O primeiro passo a considerar para qualquer análise – ou construção – de uma estratégia de ensino consiste em estabelecer quais as operações e dispositivos que, do lado do professor que concebe a estratégia, lhe permitem concretizá-la com passos estruturadores do processo concebido no seu todo.

Numa tentativa, aberta a debate e aprofundamento com os profissionais, apresentam-se 5 passos da linha de construção de uma estratégia que, adaptados a partir de Gaspar e Roldão (2007: 87-92), se sistematizam no quadro seguinte.

**OPERAÇÕES NECESSÁRIAS A CONCEÇÃO DE UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO**

<b>ANALISAR</b>	<b>Analisa</b> – a relação do objectivo/conteúdo com a situação dos alunos, as dificuldades previsíveis, as potencialidades favoráveis, a ligação com os interesses e características contextuais	<b>COLOCA POSSIBILIDADES PARA A ESCOLHA DA ESTRATÉGIA</b>
<b>INTEGRAR</b>	<b>Integra</b> – cada unidade no que a antecedeu e na sequência futura, cada unidade no conjunto das aprendizagens e experiências do aluno; cada unidade no quadro mais amplo das várias aprendizagens curriculares - articulação horizontal e vertical;	<b>COLOCA POSSIBILIDADES PARA A ESCOLHA DA ESTRATÉGIA</b>
<b>COLOCAR HIPÓTESES</b>	<b>Coloca hipóteses</b> – inventaria modos possíveis de organizar a estratégia e compara as suas eventuais potencialidades face à situação analisada;	<b>CONCRETIZA VÁRIAS POSSIBILIDADES PARA A ESCOLHA DA ESTRATÉGIA</b>
<b>SELECCIONAR</b>	<b>Seleciona uma das hipóteses possíveis</b> – escolhe, de entre as opções possíveis, que são de natureza didáctica, as que face ao contexto e à integração analisada, oferecem maiores possibilidades de ter sucesso, gerando aprendizagens efetivas;	<b>DECIDE E JUSTIFICA A OPÇÃO TOMADA.</b>
<b>ORGANIZAR</b>	<b>Organiza</b> – o modo como a estratégia mais geral (por exemplo, a decisão por um procedimento assente na observação e experimentação para compreender um conceito como “germinação”) se vai operacionalizar nos seus diferentes passos - <i>atividades e tarefas</i> - e sua organização - <i>espaço, tempo, intervenientes e recursos</i> ; pode falar-se, nesta organização, de operacionalização da estratégia global em sub-estratégias ou estratégias e táticas específicas (os alunos organizam a experiência ou observam apenas)? Que papéis têm? E o professor? Com que recursos se vai trabalhar? Quando e com que finalidade intervém o professor e intervêm os alunos na observação e na experimentação? Que se lhes pede em cada etapa da sequência desenvolvida? Com que finalidade? Que instrumentos organizativos são fornecidos (guiões, grelhas de registo, esquemas conceptuais) ou construídos?	<b>DECIDE E JUSTIFICA AS OPÇÕES PREVÊ AJUSTES OU ALTERNATIVAS NO SEU DESENVOLVIMENTO.</b>

Na lógica que subjaz a esta publicação, identifica-se a preocupação transversal de promover com mais eficácia e qualidade o sucesso da aprendizagem de todos os alunos problema maior do nosso sistema de ensino. Esse desiderato implica a convergência de (1) *lideranças pedagógicas esclarecidas*, (2) *estruturas organizacionais transformadoras do modelo escolar tradicional* e (3) *melhoria das práticas de ensino dos profissionais*. Há muito que estas vertentes são trabalhadas mas raramente se cruzam com eficácia – talvez porque têm entrado pouco na “caixa negra” da escola – a aula e as estratégias de ensino que nela decorrem.

Na perspetiva que aqui alinhamos, qualquer esforço - político, organizacional, profissional – só resultará em melhoria real se conseguir ser articulado, mobilizando as vertentes da organização, da liderança e do desempenho dos profissionais, com a incidência comum no *locus* central da missão social da escola – o ato de ensinar e aprender- e as estratégias para conseguir.

## Referências

- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: PEDAGO.
- Ausubel, D. et al. (1978). *Educational Psychology - a Cognitive View*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: JNICT e Fundação Gulbenkian.
- Barroso, J.(1995a). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar, nº1*. Lisboa: IIE -Instituto de Inovação Educacional.
- Bloom, B. (1956) (Ed.). *Taxonomy of Educational Objectives - Book 1. Cognitive Domain*. London: Longman.
- Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: Mac Graw Hill.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Ed. de Minuit.
- Cabral, I. (2014). Gramática escolar e (In)sucesso. Porto : Universidade Católica Editora
- Carrilho Ribeiro, A.(1980). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

*Currículo Nacional - Competências Essenciais do Ensino Básico, (2001).* Lisboa: Ministério da Educação, Setembro, 2001.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.

Estrela, A. , Eliseu, M, Amaral, A., Carvalho, A. e Pereira, C. (2005). A investigação sobre Formação contínua de Professores em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação . Revista da SPCE, nº 4*, 107-148.

Gaspar, I. & Roldão, M.C. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.  
-385.

Nóvoa, A. (1987), *Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XX e siècle)*. Lisboa: INI; Loureiro, C., 2001, *A docência como profissão*, Porto: ASA.

Nóvoa, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF.

Nóvoa, A. (2005). *E vi dente mente – Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA..

Perrenoud, Ph. (2003). “Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz”. In Joaquim Azevedo (coord.). *Avaliação dos Resultados Escolares*, pp 103–126. Porto: Edições ASA.

Rodrigues; A. & Esteves, M. (2003). A Formação Inicial de Professores – tornar-se professor. *Investigar em Educação . Revista da SPCE, nº 2*, 71-90.

Roldão, M.C. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar, 2. Lisboa: IIE – Instituto de Inovação Educacional.

Roldão, M.C. (2000a) O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação, vol IX, nº 1*, 81-92. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Roldão, M.C. (2001). A Escola como Instância de Decisão Curricular. In Isabel Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, pp. 67-77. Colecção CIDInE, nº 14. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C., Neto-Mendes, A., Costa, J.A. & Alonso, L.(2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação nº 5 – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 17-148.

Roldão, M.C. (2007). Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 2007, Jan-Abril. Vol.12, nº 34, 94-103.

Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino- o saber e o agir dos professores*. Porto: Fundação Manuel Leão

Roldão, M.C, Leite, T, & Peralta, H.I, ( 2016). *Como Ensinam os Professores. Relatório intermédio*. (não publicado)

Taba, H. (1962). *Curriculum Development – theory and practice*. New York. Harcourt, Brace & World.

Tyler, Ralph (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Tanner, R. & Tanner, L. (1980). *Curriculum Development - Theory into Practice*. N.York & London: Macmillan.

Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASCD.

Vieira, R e Vieira, C. (2005) *Estratégias de Ensino/ Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Horizontes Pedagógicos

Zabalza, M. (1992) *Desenvolvimento Curricular*, Porto: ASA.

