

# A PERSONALIZAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO – O diálogo professor-aluno

Helder Lopes<sup>1,2</sup>, Ana Rodrigues<sup>1</sup>, Ana Correia<sup>1</sup>, Ricardo Alves<sup>1</sup>, Catarina Fernando<sup>1,2</sup>, João Prudente<sup>1,2</sup>, Hélio Antunes<sup>1</sup> & Élvio Gouveia<sup>1,3</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira

<sup>2</sup> Centro de Investigação em Saúde, Desporto e Desenvolvimento Humano, Universidade da Madeira, hlopes@staff.uma.pt

<sup>3</sup> Interactive Technologies Institute, LARSyS

## Resumo

Um processo pedagógico que vise o desenvolvimento das capacidades e potencialidades do aluno, tem de ser personalizado.

A perceção que o aluno tem da escola, das metodologias, das matérias, de si próprio e das relações com os outros, não pode ser subestimada no planeamento, implementação e controlo do processo.

No âmbito do projeto “Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, intervir, transformar (EFERAM-CIT)”, esta variável tem assumido uma importância acrescida, permitindo dar resposta às necessidades e motivações do aluno sem se perder a coerência programática.

Os resultados obtidos evidenciam que, ter em consideração a perceção do aluno sobre as diferentes vertentes do processo pedagógico, facilita o permanente diálogo professor-aluno, potenciando o desenvolvimento do espírito crítico na linha do que é defendido por Paulo Freire.

**Palavras-chave:** perceção, diálogo, educação, personalização.

## A PERSONALIZED EDUCACIONAL APPROACH – The teacher-student dialogue

### Abstract

A pedagogical process aiming to develop the student’s skills and potential must be personalized.

The student's perception of school, methodologies, subjects, himself, relationships with others, cannot be underestimated in the planning cycle, implementation and control of the pedagogical process.

In the project "Physical Education in Schools from the Autonomous Region of Madeira - Understand, intervene, transform (EFERAM-CIT)", this variable has assumed extremely importance, allowing to respond to the student's needs and motivations without losing programmatic coherence.

The results obtained show that taking into consideration the student's perception of the different aspects of the pedagogical process, this facilitates the permanent teacher-student dialogue, enhancing the development of a critical spirit in line with what is defended by Paulo Freire.

**Keywords:** perception, dialogue, education, personalized.

## Introdução

A percepção que os docentes, os alunos e os encarregados de educação têm sobre o fenómeno educativo muitas vezes não corresponde à realidade.

Seja fruto de uma visão parcelar ou de uma leitura enviesada das experiências vividas, seja pelo desconhecimento, pelo andar a reboque do lugar-comum e mesmo da má-língua pontual ou enraizada em conflitos pessoais, institucionais e corporativos, o que muito provavelmente acontecerá será que esse desfasamento da realidade dificultará que se tomem as decisões mais adequadas, e por vezes, se constitua como uma importante fonte de desmotivação e mesmo de conflito.

Assim, facilmente se percebe que, por exemplo, a percepção que se tenha da escola, das metodologias utilizadas, das disciplinas, das matérias de ensino, de si próprio e das relações com os outros, não pode ser ignorada nem subestimada no planeamento, implementação e controlo de um processo pedagógico personalizado que vise o desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada aluno.

Através de processos expeditos ou de instrumentos mais robustos, é fundamental que exista rigor, precisão e objetividade na caracterização da percepção dos diferentes intervenientes do fenómeno educativo, de forma que a mesma seja tida em conta na relação pedagógica. No fundo, que se constitua como mais um elemento potenciador de uma práxis transformadora, no sentido que lhe é dado por Freire (1981, 1987)

## Desenvolvimento

No âmbito do Projeto "A Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT)" (Lopes *et al.*, 2020) o estudo da percepção

tem assumido uma importância acrescida, permitindo dar resposta às necessidades e motivações dos alunos sem se perder a coerência programática.

Contudo, a título de exemplo, não basta identificar que:

- A maioria dos alunos tem uma percepção negativa sobre a escola (independentemente da idade e do género) e que pelo contrário tem uma percepção positiva sobre a Educação Física;
- A melhoria do grau de satisfação com a vida, através do desenvolvimento positivo da competência física e da imagem corporal, tem uma correlação positiva com o gosto pela Educação Física;
- Os alunos até têm conhecimento das recomendações sobre a Atividade Física, mas não têm uma percepção realista sobre o seu próprio nível de atividade;
- O grau de receptividade e motivação dos alunos é diferenciado em função das matérias de ensino, das metodologias utilizadas e das dinâmicas que são criadas nas aulas;
- O nível de habilitação académica dos encarregados de educação está associado ao sucesso académico dos alunos e à sua percepção sobre a Escola e a Educação Física;
- Os alunos percebem melhorias nas suas relações interpessoais, autonomia, sentido de responsabilidade, trabalho cooperativo, capacidade de comunicação,
- etc.

É necessário que se compreenda, porque é que isso se verifica, e que exista, em tempo útil, uma repercussão direta no processo pedagógico.

Assim, não basta que se incremente um diálogo com a turma, na sua globalidade, até porque normalmente só alguns participam ativamente no processo. É essencial um diálogo com cada aluno. Não esquecendo que cada um é único em cada momento, pelo que a sua percepção sobre os fenómenos não é imutável e pode alterar-se durante o próprio processo, mais a mais se ele for dinâmico e respeitar as necessidades e motivações de cada um.

Para que o processo pedagógico seja personalizado exige-se uma intervenção baseada numa permanente dinâmica de diagnóstico-solicitação-avaliação. Mas não basta. Essa dinâmica tanto pode ser utilizada para condicionar e formatar, como para promover a autonomia e a criatividade.

Não são assim indiferentes os meios e processos que se utilizam. Por exemplo, se tivermos em consideração os estilos de ensino propostos por Mosston e Ashworth (1994), percebemos que, mesmo que nos desloquemos ao longo do espectro dos estilos de ensino, se privilegiarmos os estilos à esquerda da barreira da descoberta (comando, tarefa, recíproco, auto-avaliação, inclusivo) estaremos fundamentalmente no âmbito da aquiescência cognitiva, solicitando a reprodução. Se, por outro lado, privilegiarmos os estilos à direita da barreira da descoberta (descoberta guiada,

convergente, divergente, programa individual, iniciativa do aluno, auto-ensino) estaremos fundamentalmente no âmbito da dissonância cognitiva, solicitando a produção, a investigação e a descoberta.

Uma das formas mais simples e eficazes de se compreender que tipo de comportamento estamos a solicitar aos alunos e a sua coerência com os objetivos visados, talvez seja questionarmos qual o nível de decisão que eles têm nos episódios de ensino, sejam eles de pré-impacto, impacto ou pós-impacto.

Se tal questionamento for complementado com a caracterização da percepção dos alunos, de cada aluno, reiteramos, certamente que a avaliação será mais robusta e permitirá uma personalização do processo pedagógico muito mais rigorosa, precisa e objetiva.

Ou seja, não basta utilizar os diferentes estilos de ensino, modelos, tecnologias de suporte, etc. Solicitar é diferente de desenvolver e transformar. É preciso avaliar se solicitam e desenvolvem o que alegam e se os alunos disso têm consciência.

Não basta defender que os alunos devem ser o centro do processo pedagógico. Tem de existir coerência entre o discurso e o percurso. Ora, processos personalizados exigem um verdadeiro diálogo e não monólogos transvertidos de diálogo, que no fundo apenas ajudam a manter o processo pedagógico centrado no professor, nos programas e nas estruturas organizacionais centralizadas e condicionadoras de dinâmicas interativas.

## Considerações Finais

Os resultados obtidos, com o projeto EFERAM-CIT, evidenciam que ter em consideração a percepção do aluno sobre as diferentes vertentes do processo pedagógico, facilita o permanente diálogo professor-aluno, potenciando o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia na linha do que é defendido por Freire (1996).

O resultado da investigação em contexto escolar não pode continuar a ser utilizado, única ou predominantemente, para alimentar a divulgação através de comunicações e publicações para os pares (o que já de si pode ser muito relevante) deve, tanto quanto seja possível, ter implicações diretas, na qualidade do processo pedagógico.

Uma investigação em diálogo com o aluno pode ser potenciadora de uma rotura paradigmática, no sentido dado por Kuhn (1962), ao nível do fenómeno educativo.

## Referências Bibliográficas

- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. 5.<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17.<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.<sup>a</sup> ed.

São Paulo. *Paz e Terra*.

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lopes, H., Gouveia, É., Correia, A., Alves, R., Prudente, J., Fernando, C. & Rodrigues, A., (2020). A cultura motora como polo atrator da mudança da escola (pp. 152-159). In Duarte, A. & Cristovão, N. (Org.). *Educação, Artes e Cultura: Discursos e Práticas*. Funchal: CIE-UMA

Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Teaching Physical Education*. New York: Macmillan College Publishing Company.