



unicef 
for every child

Em colaboração com a
Cambridge Education

© UNICEF/UNI185994/Miltcheva

Série Textos de Reflexão Educação

A UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) encomendou dez Textos de Reflexão de investigadores destacados e profissionais para promover o debate sobre desafios consideráveis em matéria de educação que afetam os países da região da África Oriental e Austral. Apesar de os textos se basearem em factos, não são artigos de investigação ou resumos de factos, nem representam a política do UNICEF. São, mais propriamente, textos de interesse que procuram inspirar novas formas de reflexão, no sentido de melhorar a educação para todos.

A educação centrada no aluno é uma "melhor prática"?

Por Professora Michele Schweisfurth

A Educação Centrada no Aluno (ECA) e os métodos específicos conexos, como a aprendizagem com base em atividades, investigações e problemas são amplamente promovidos internacionalmente como exemplos de "melhor prática" pedagógica. Embora possa ser um termo esquivo, com diferentes interpretações e práticas associadas, uma definição amplamente usada e simples de ECA descreve-a como "... uma abordagem pedagógica que confere aos alunos, e exige deles, um nível relativamente elevado de controlo ativo sobre o conteúdo e o processo da aprendizagem. O que se aprende, e como, é, por conseguinte, moldado pelas necessidades, capacidades e interesses dos alunos".¹

A ECA tornou-se uma "política itinerante", uma vez que se espalhou por todo o mundo e se enraizou em muitos contextos diferentes. As suas origens, enquanto ideia, remontam ao período de Sócrates, na antiga Grécia, com o método socrático do diálogo interrogativo.² Em Inglaterra, a sua versão centrada na criança fez parte da reforma da política educativa no final dos anos 60; foi igualmente central para o movimento progressista nos EUA e teve a sua expressão na Europa através de abordagens especializadas, como as escolas de Montessori e de Steiner. Mais recentemente, tem sido descrita como uma "panaceia

política"³ Sul Global, porque se acredita que contribui para o desenvolvimento em diversas formas, como veremos mais adiante. Com base nesta promessa, as organizações e agências internacionais de desenvolvimento, incluindo a UNICEF, têm sido ativas na promoção da ECA no Sul Global. Como consequência da fé generalizada na ECA e do entusiasmo acerca dela, em 2008, uma análise sobre as políticas da educação nacionais na África Subsariana demonstrou que desde os anos 90 surgiu virtualmente por toda a parte, pelo menos ao nível retórico.⁴

O objetivo deste Texto de Reflexão é levar os leitores a refletir criticamente sobre as afirmações relativas à ECA e a sua adequação a diferentes contextos culturais e de recursos. Explanará, em primeiro lugar, alguns dos principais argumentos a favor da ECA que a tornaram uma política itinerante e de "melhor prática". Apontará depois um vasto conjunto de evidências para apresentar alguns dos problemas que surgiram quando a ECA foi introduzida em situações em que os professores não estavam familiarizados com ela, em que o número de alunos nas turmas era grande e com poucos recursos, e em que as práticas culturais funcionavam contra o tipo de relações e atitudes perante o conhecimento que sustentam a ECA.

¹ Schweisfurth, M. *Learner-Centred Education in International Perspective: pedagogy for whose development?* Londres, Routledge, 2013.

² Citado em Brandes and Gimis P. *A Guide to Student-Centred Learning*, Londres, Simon and Schuster, 1996

³ Sriprakash, A. 'Child-centred education and the promise of democratic learning: pedagogic messages in rural Indian primary schools', in *International Journal of Educational Development*, 30, 2010, pp. 297-304.4 UNESCO 2012 Position paper on education for children with disabilities https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf

⁴ Chisholm, L e Leyendecker, R. 'Curriculum reform in post-1990s sub-Saharan Africa', in *International Journal of Educational Development*, Vol 28, 2008, pp. 195-205

Também analisará algumas das críticas ocidentais à ECA; mesmo no contexto de escolas relativamente luxuosas, com professores com um bom nível de formação e de preparação, tem sido posta em questão.

A ECA é uma espécie de vaca sagrada e o objetivo deste Texto de Reflexão é não a matar por completo. Em vez disso, trata-se de incentivar os leitores a refletir sobre quando e onde algumas partes dela podem ser possíveis e adequados, para quem e para que objetivos de aprendizagem, especialmente no contexto da África Subsaariana. Parte do problema da ECA é que é frequentemente polarizada face à aprendizagem por memorização ou centrada no professor. Na realidade, muitos bons professores recorrem a um conjunto de métodos na sua prática pedagógica, que são adequados aos contextos culturais e de recursos em que trabalham. Além disso, a implementação de práticas centradas no aluno pelos professores pode variar em grande medida, o que significa que uma utilização deficiente da ECA não será, necessariamente, mais eficaz do que uma aula recitativa ou uma atividade com base no treino repetido. E, embora a "eficácia" deva ser julgada pela aprendizagem das crianças no sentido mais lato, é frequentemente baseada nos resultados de exames decisivos, para os quais a atividade com base no treino repetido ou outros métodos de aprendizagem por memorização podem ser mais eficazes. Uma coisa é certa: é muito improvável que os professores que não estão habituados à prática centrada no aluno pela sua própria experiência educativa ou nos sistemas em que trabalham, a utilizem eficazmente com base em intervenções de formação de curto prazo ou em recomendações externas. Isto pode piorar igualmente a situação, enfraquecendo as práticas estabelecidas dos professores. À luz destes problemas, este Texto de Reflexão apresentará um conjunto de princípios flexíveis amplamente centrados no aluno, mas que poderão ser adaptados a diferentes contextos, para incentivar as melhores motivações, convicções e práticas dos professores.

Porque tem a ECA sido promovida como uma política e uma prática?

Na minha experiência de ensino e de investigação em vários países, a ECA é amplamente vista como uma pedagogia "moderna", que é superior à prática "fora de moda" centrada no professor. As pessoas no terreno têm estas convicções e estas estão também frequentemente incorporadas nas políticas. O meu estudo das políticas de educação e investigação em todo o Sul Global detetou as seguintes narrativas sobre a ECA, todas as quais ajudam a estimulá-la como prática a defender:

1. A narrativa emancipatória sugere que, ao colocar mais decisões nas mãos dos alunos, as abordagens centradas no aluno libertam-nos do autoritarismo do professor e dos programas estritos que não refletem as suas necessidades pessoais. Ao fazê-lo, acredita-se que a ECA protege os direitos dos alunos e desenvolve as competências e as atitudes que promovem a cidadania democrática.
2. A narrativa cognitiva sugere que todos aprendem mais eficazmente quando as aulas se baseiam nas suas capacidades e nos seus interesses e se baseiam na resolução de problemas e sua aplicação, em vez da pura aprendizagem individual por memorização. Presume-se também que a ECA está mais orientada nas atividades e na participação dos estudantes, promovendo assim uma aprendizagem mais significativa.
3. A narrativa da preparação é cada vez mais comum nas políticas nacionais. Refere-se à necessidade de os alunos desenvolverem as "competências do século XXI" para a vida na "economia do conhecimento". Estas incluem capacidades e atributos como o pensamento crítico, a investigação independente, e a flexibilidade. Acredita-se que a ECA apoia o desenvolvimento destes ao reduzir as bases de conteúdo de aprendizagem e ao incentivar a independência e a colaboração, em vez da dependência do professor e do texto.

Empreguei o termo "narrativa" propositadamente, porque as provas de que tudo o referido acima seja totalmente verdadeiro são limitadas. O facto de serem meras convicções, e não factos comprovados, não significa que essas narrativas sejam menos poderosas.



O que nos dizem os factos sobre a implementação da ECA? Que críticas ajudam a explicar isto?

Em 2011, resumi os resultados de todos os artigos disponíveis sobre a ECA publicados no *International Journal of Educational Development*, que é a principal revista académica sobre educação nos contextos dos países em desenvolvimento. Revi 72 artigos sobre este tema e quase todos veiculavam a mesma importante mensagem: A ECA não está a funcionar. Quer tenha sido por mudanças políticas de grande escala, quer por intervenções de menor escala por programas individuais ou agências, mesmo quando os professores pareciam entusiastas quanto às intenções, não houve as mudanças esperadas nas práticas ou na aprendizagem. As provas desta falta de mudança foram, francamente, esmagadoras.

Houve um pequeno número de histórias de sucesso. Nalguns casos, uma estratégia de múltiplas abordagens para a implementação, que apoiou os professores de vários modos durante um longo período, trouxe, de facto, algumas mudanças. Porém, a história prevalecente foi aquilo a que diversos investigadores chamaram "falha de implementação", ou, metaforicamente, de "rejeição tecidual" (como acontece quando um coração transplantado é rejeitado pelo organismo). Nalguns casos, houve pouca ou nenhuma mudança duradoura da prática. Nalguns casos mais preocupantes, a intervenção piorou ainda mais as coisas. Por exemplo, em contextos em que o trabalho de grupo foi defendido, os professores, por vezes, distribuíam os alunos fisicamente por grupos, mas continuavam a ensinar da frente da sala. O efeito líquido sobre a aprendizagem foi que poucos alunos conseguiam ver ou ouvir o que se estava a passar. Alguns professores, que não tinham bem a certeza sobre o conceito ou as suas responsabilidades, implementaram uma aprendizagem independente de um modo que deixava muitas decisões aos alunos mal preparados, e as aulas tornaram-se improdutivas e não concentradas.



Alguns dos artigos incluem esta falta de mudança ou mudança inadequada num conjunto de problemas juntamente com o processo de implementação e as barreiras a ela nas escolas. Foram avançadas várias explicações para este problema. As principais categorias foram:

- Expectativas irrealistas de mudança a partir das políticas
- Falta de divulgação de informações sobre as mudanças das políticas
- Preparação mínima – por exemplo, esperar que os professores mudem a sua prática de longa data através de uma breve intervenção ou sessão de formação
- Capacidade reduzida do professor – por exemplo, em matéria de formação inicial, pedagógica ou de conhecimento da matéria, ou de motivação
- Preparação de professores que ensina sobre a ECA, mas não a modela
- Falta de recursos em relação a materiais de ensino
- Turmas com um grande número de alunos e sobrelotação
- Avaliações decisivas que continuam a ser baseadas em conteúdos, que promovem a aprendizagem por memorização e o ensino orientado para os exames
- Regimes de gestão e de inspeção que não têm em conta a ECA
- Idioma de ensino (normalmente, inglês) em que os professores não estão à vontade e os leva a preferir aulas com base em textos ou guiões.

A lista de obstáculos é longa e convincente, demonstrando que há fatores que ultrapassam os professores e que podem afetar o modo como a ECA pode ser implementada sustentavelmente. Mas algumas outras críticas atacam o próprio cerne da ECA, fazendo algumas perguntas desafiadoras sobre se é realmente adequada para todos os contextos culturais e de recursos.

Em muitas culturas africanas, por exemplo, o respeito pelos mais velhos está enraizado. Nesses contextos em que as crianças não questionam os adultos ou os textos que escreveram, o pensamento crítico e independente e as atitudes de questionamento requeridas pela ECA não surgem facilmente. Há outras opiniões que defendem que a ECA é uma importação ocidental e uma forma de neocolonialismo. O investigador botsuano Richard Tabulawa, por exemplo, escreveu extensamente sobre a razão de esta "mudança de paradigma" não ser adequada em contextos africanos. Argumenta que as relações autoritárias entre adulto e criança derivam profundamente de raízes tradicionais e coloniais, e que a mudança da prática na sala de aula em direções centradas no aluno não é apenas um caso de modificar a técnica de ensino, mas também as convicções e as práticas culturais.

Não é apenas no Sul Global que se têm vindo a colocar questões sobre o que é a prática centrada no aluno generalizada, e se esta cumpre todas as suas promessas fundamentais.

Mesmo quando foi inscrita nas políticas em Inglaterra, a prática divergiu entre os professores e muitos continuaram com a sua prática centrada no professor. Continua a ser assim em muitos países do Norte Global, onde, ironicamente, muitos países procuram inspiração pedagógica em países asiáticos, como Singapura, com resultados de sucesso em testes internacionais. A um nível mais fundamental, as crianças oriundas de famílias menos educadas são as mais provavelmente desfavorecidas pela ECA. Se lhes for dado a escolher o que desejam aprender, essas crianças não têm acesso ao "conhecimento profundo" que poderia ajudar a promover a mobilidade social e corrigir os desequilíbrios que derivam do ambiente em casa.⁶

Há alguns princípios básicos que possam ser adotados e recorram ao melhor da aprendizagem centrada no aluno, ao mesmo tempo respeitando o contexto e evitando o insucesso?

Esta lista de insucessos e críticas pode ser uma leitura desconfortável para os profissionais que, por motivos fundados, estão empenhados na ECA. A fundamentação nos direitos humanos da ECA será particularmente forte para o pessoal da UNICEF, dada a missão, os compromissos e o etos da UNICEF. No entanto, a evidência do risco de insucesso precisa de ser enfrentada e o problema da adequação aos fins em contextos de baixos rendimentos também tem de ser enfrentado. Uma das respostas é que a ECA não deve ser de todo promovida, mas, em vez disso, os programas de desenvolvimento do professor devem ter em atenção o facto de tornar a prática centrada no professor já existente mais estimulante e orientada para a aprendizagem.⁷

No entanto, tenho defendido que, se conjugarmos a base de direitos da ECA com o facto de que a pedagogia estimula a aprendizagem, é possível criar um conjunto flexível de princípios que podem ser úteis na melhoria da prática em toda a parte. A utilização desse conjunto de princípios ajudaria a garantir que a melhor promessa da aprendizagem centrada no aluno não se perderia por causa dos problemas com tentativas anteriores de a implementar. Os princípios destinam-se a ser adaptáveis a todos os contextos locais. Destinam-se também a afastar-nos das prescrições sobre técnicas específicas em salas de aula centradas no aluno no sentido de uma abordagem mais holística e sensível ao contexto. Alguns desses princípios dirigem-se a professores e formadores de professores, mas outros exigem o empenho de decisores políticos e não podem ser tratados apenas ao nível da sala de aula.

Os sete princípios para tornar a prática atual dos professores mais orientada para a aprendizagem são:

- 1. As aulas devem ser apelativas para os alunos, motivando-os a aprender.** Nalguns contextos, isso poderá incluir, por exemplo, a utilização de tecnologia ou equipamento experimental, mas estes nem sempre estão disponíveis. Nalguns contextos, isso pode implicar jogos, por exemplo, mas noutros contextos pode ser visto como insuficientemente sério para a sala de aula. Há provas consideráveis de que a participação aumenta, de facto, a aprendizagem, ainda que aquilo constitui participação possa variar entre contextos. Assisti a aulas na China, por exemplo, em que várias atividades intensivas e cuidadosamente temporizadas reforçam o mesmo objetivo de aprendizagem, com breves sequências de atividade física entre as mesmas.
- 2. O ambiente e a conduta refletem o respeito mútuo entre alunos e professores.** As interações e os castigos não devem violar direitos e, assim sendo, não há lugar para castigos corporais ou humilhações. Convém referir que, embora em algumas culturas o tom de interação possa não ser tão descontraído como noutras, isso não significa que não haja respeito mútuo. Os professores com um comportamento sério podem ser a norma em contextos de elevada e forte distância entre os mais velhos e as crianças, o que pode, potencialmente, inspirar a afeição, bem como a confiança e o respeito nestes ambientes. O UNICEF's Child-friendly Schools Framework (Quadro do UNICEF para as Escolas Amigas da Criança)⁸ é uma excelente base para a realização deste princípio.
- 3. Os desafios da aprendizagem baseiam-se, de forma realista, nos conhecimentos anteriores dos alunos.** Há provas evidentes de que muitos programas de estudos são demasiado exigentes para muitos alunos, e essa responsabilidade, para as autoridades superiores, significa que a prioridade dos professores é chegar ao fim dos programas de estudos. Isto leva a "perfis de aprendizagem planos"⁹ quando os alunos não conseguem acompanhar a aprendizagem. Para muitos professores isto é um verdadeiro dilema, mas os decisores políticos também precisam de enfrentar esta realidade, para que os professores não precisem de ensinar à custa da aprendizagem. As intervenções recomendadas incluem o trabalho corretivo numa fase inicial com os alunos em risco de ficarem para trás. Dados os limites de tempo do professor e a atenção dada a cada aluno, experiências de sucesso na Índia recorreram a professores voluntários da comunidade para ajudar a colmatar a lacuna da aprendizagem

⁶ Ver Michael Young 'The curriculum and the entitlement to knowledge', 2014, para um debate sobre o "conhecimento profundo". Defende que todas as crianças devem ter direito a aprender conteúdos que as ajudem a alcançar o sucesso na escola e na vida, especialmente dado que esse conhecimento não está distribuído uniformemente entre elas, se não lhes for ensinado explicitamente na escola.

⁷ Gerald Guthrie é um exemplo dessa crítica. Ver: Guthrie, G, *The Progressive Fallacy in Developing Countries: in favour of formalism*, Nova Iorque, Springer, 2011.

⁸ https://www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf

⁹ Pritchett, L and Beatty, A, 'Slow down, you're going too fast: matching curricula to student skill levels', in *International Journal of Educational Development*, 40, 2015, pág. 276-288.

¹⁰ Banerji, R, 'Poverty and primary schooling: field studies from Mumbai and Delhi', in *Economics and Politics Weekly*, 35 (março), 2000, pág. 795-802.

4. **O diálogo genuíno é utilizado, incluindo perguntas abertas.** Exercícios e interpretação de canções por toda a aula servem objetivos no que respeita ao reforço de alguma aprendizagem e cooperação da turma. No entanto, o ensino dialógico requer uma participação mais intensa e tem demonstrado exercer um enorme impacto na aprendizagem. O diálogo não é apenas estimular para os alunos a participar e a criar espaço para a criatividade. Também torna a aprendizagem visível para os professores, para que possam avaliar formativamente até que ponto os indivíduos e toda a turma estão a "acompanhar". Acima de tudo, a formação de professores aos níveis antes da entrada em serviço e em serviço deve modelá-lo, como intervenções na África do Sul demonstraram,¹¹ dado que aos professores que não experimentaram pessoalmente a pedagogia dialógica não se pode simplesmente dizer como fazê-lo.
5. **O currículo é relevante para a vida dos alunos e para as necessidades futuras percebidas, numa língua que lhes seja acessível (de preferência, a língua falada em casa).** Nem sempre isto é possível em contextos multilingues, mas o ensino dialógico é facilitado por isso e os professores serão mais confiantes na resposta aos alunos e serão mais flexíveis no seu modo de ensinar. Isto constitui, em parte, um problema de políticas e persiste a convicção (errada) de que as línguas coloniais, como o inglês, podem ser aprendidas usando-as como línguas de instrução, e de que isso levará a melhores oportunidades de emprego para os alunos. No entanto, se os professores não forem completamente fluentes na língua de instrução, utilizarão pedagogias mais fechadas e não serão capazes de ensinar de modo dialógico.¹² E se os alunos não conseguirem compreender as aulas, a sua aprendizagem será prejudicada. Quando os professores não têm escolha quanto à língua de instrução principal, a alternância de códigos não deve ser considerada como prática deficiente.
6. **O currículo baseia-se em competências e atitudes, mas não ignora o conteúdo.** Estas devem incluir competências de pensamento crítico e criativo e atitudes relacionadas com a cidadania nacional e mundial. É difícil para os professores que não tenham pessoalmente experimentado essa aprendizagem na sua própria educação saberem como abordá-la. As evidências analisadas apontam para a necessidade de formação em serviço, que não só ensina estas abordagens como, mais uma vez, as modela.¹³ A maioria dos professores está habituada a ensinar conhecimentos. O quadro proposto não lhes pede para deixarem de fazer isso, mas sim para não se centrarem exclusivamente no conteúdo, ou fazerem-no apenas através dos métodos de memorização.
7. **A avaliação acompanha estes princípios testando um amplo conjunto de competências de reflexão.** Os exames não devem ser puramente orientados para o conteúdo, uma vez que o sucesso se baseia frequentemente na aprendizagem por memorização. Quando os sistemas são orientados para exames determinantes que se baseiam largamente em conhecimentos, os decisores políticos precisam de considerar se estes refletem o tipo de cidadãos de que o país precisa e de observar também que estas avaliações terão um forte impacto na prática de ensino. Na maioria dos contextos, os professores têm a liberdade de introduzir uma avaliação formativa que adere a esses princípios, mas se a primeira preocupação dos alunos for a de passarem nos exames normais, as alternativas podem não ser entendidas como um bom aproveitamento do tempo. A avaliação da aprendizagem¹⁴ é um princípio geral útil, mantendo em mente ao mesmo tempo que a avaliação pode ocorrer informalmente e no dia-a-dia de uma sala de aulas dinâmica e dialógica. Não precisa de pesar indevidamente na carga de avaliação formal do professor, mas exige que este esteja em sintonia com a aprendizagem que está constantemente a acontecer.

Os profissionais da UNICEF podem não ter controlo sobre todos estes princípios, mas convém refletir sobre como podem ser implementados nos contextos onde trabalham e quais as mudanças, se as houver, que implicariam para o ensino e a aprendizagem. A UNICEF pode ter um papel ao nível nacional para levar o governo e os parceiros a analisar as evidências quanto às críticas à ECA e à sua implementação e incentivar uma mudança, com base nesses princípios, para metodologias e abordagens de ensino e de aprendizagem de contexto mais relevantes e baseadas em evidências. O derradeiro objetivo é APRENDER, e o respeito pelos direitos, em vez de mudanças superficiais (e provavelmente condenadas) nas técnicas da sala de aula

¹¹ Banerji, R, 'Poverty and primary schooling: field studies from Mumbai and Delhi', in *Economics and Politics Weekly*, 35 (março), 2000, pág. 795-802.

¹² Cooper, A, 'We Need to Talk About Learning: Dialogue and Learning Amongst South African Youth' in J Wyn and H Cahill (eds), *Handbook of Children and Youth Studies*, 2015, Cap. 29, pág. 419 – 433, Singapura, Springer.

¹³ Westbrook, J; Durrani, N; Brown, R; Orr, D; Pryor, J; Boddy, J; Salvi, F, *Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries: a rigorous review* Londres: Department for International Development. 2013.

¹⁴ Black, P e William, D, 'Lessons from around the world: how policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices', in *Curriculum Journal* (16) 2, 2005, pág. 249-261.



© UNICEF/UN051617/Rich

Leitura adicional

1. Atwal, K, '[Dialogic teaching: 10 principles of classroom talk](#)', TES, 19 de janeiro de 2019:
2. Cooper, A, '[We Need to Talk About Learning: Dialogue and Learning Amongst South African Youth](#)', in J Wyn e H Cahill (eds), Handbook of Children and Youth Studies, 2015, Cap. 29, pág. 419 – 433, Singapura, Springer. Transferido de:
3. Schweisfurth, M, '[Learner-centred education in international perspective](#)', in Journal of International and Comparative Education, Vol. 2. 2013.
4. Tabulawa, R, '[Teaching and Learning in Context: why Pedagogical Reforms fail in Sub-Saharan Africa](#)', African Books Collective, 2013. Disponível para transferência em:
5. Young, M, '[The curriculum and the entitlement to knowledge](#)', 2014.



Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) 2019

O presente Texto de Reflexão está sob licença da Creative Commons Attribution-- NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0), exceto quando exista indicação em contrário.

Contacto: UNICEF ESARO, Basic Education and Gender Equality Section, UNON Gigiri, Nairóbi, Quênia. O presente estudo na sua versão mais recente, bem como todos os materiais, estão disponíveis online para serem transferidos gratuitamente em https://www.unicef.org/esaro/EducationThinkPieces_9_ImprovingClassroomPractice.pdf

Para os leitores que desejem citar o presente documento, sugerimos o seguinte formato: Schweisfurth, Michele (2019). Série Textos de Reflexão UNICEF:

Melhorar as práticas na sala de aula.

Gabinete para a Região da África Oriental e Austral da UNICEF, Nairóbi.