

1. Introdução

Como abordado no capítulo anterior, os paradigmas sociais e as questões centrais da política educativa caracterizam os sistemas educativos do norte, centro e oeste da Europa. Representam uma espécie de guia orientador, que define os princípios e entendimento do papel da educação e da escola nestes países. O modo como o ensino deve ser visto e a perspectiva pela qual se olham os alunos, depende da imagem da pessoa na qual um sistema escolar e uma sociedade se revê. Como pilares ideológicos sobre os quais se constrói o sistema educativo e escolar nesses países, abordámos no cap. 4 a igualdade de oportunidades, a integração, a interculturalidade e multilinguismo, a educação inclusiva, educação para a democracia e participação na sociedade. Tudo isto influencia direta ou indiretamente a perceção do aluno, do professor e o entendimento da aprendizagem e de qual deverá, na verdade, ser a finalidade e o conteúdo da escola.

Neste capítulo são apresentados os principais critérios de qualidade da educação e do ensino presentes na cultura escolar e de ensino da Europa do norte, centro e oeste. Estão divididos de acordo com três áreas-chave, ou seja, três perspectivas:

- perceção do aluno
- perceção do professor
- compreensão da aprendizagem e do ensino

2. Perceção do aluno

Ensino centrado no aluno

O ensino nas escolas nos países de imigração mencionados segue geralmente o princípio do ensino centrado no aluno. Isto pressupõe que a estrutura de ensino seleção de conteúdos e sua organização se oriente em torno das necessidades dos alunos. O ensino centrado no aluno significa partir da individualidade dos alunos, ou seja, reconhecer o aluno como indivíduo com uma personalidade independente (Helmke, 2012).

No ensino centrado no aluno, os alunos são considerados e valorizados como indivíduos, independentemente do seu desempenho na aprendizagem e do seu sucesso escolar.

Isto significa ter em conta e respeitar os interesses, a biografia e o background, as condições de vida e as necessidades específicas. Tudo isto tem um efeito positivo na autoconfiança e motivação dos alunos. Ao mesmo tempo tem um efeito positivo na relação entre o professor e o aluno, dado que estes se sentem mais confortáveis num ensino centrado no aluno que o considera como pessoas. Significa, também, que os alunos se podem dirigir aos professores não só para questões específicas ao ensino, mas também para outro tipo de questões e problemas. Para além da função formativa, a função educativa é também, deste modo, reforçada.

A par desta dimensão emocional e afetiva, o ensino centrado no aluno parte do nível de desenvolvimento do aluno para a sua planificação e implementação, tendo em conta os conhecimentos prévios, o ponto de partida, as experiências e vivências de cada um.

Os alunos são percecionadas como agentes, sujeitos ativos – e não como meros objetos do professor ou do currículo.

Um objetivo central do ensino centrado no aluno é também, tanto quanto possível, incentivar os alunos a desenvolver uma atitude ativa. Consequentemen-

te, nesta conceção de ensino o professor não está no centro da aula, pelo contrário, o ensino é planificado e desenhado para os alunos e com os alunos (Wiater, 2012). Ou, como Helmke (2012) refere: o ensino centrado no aluno caracteriza-se pela elevada participação dos alunos e pelo seu envolvimento nas atividades da aula. Comparando com o ensino tradicional centrado no professor, como conhecido de alguns professores LCH no âmbito da sua própria formação escolar e académica, trata-se de uma diferença substancial na definição de papéis no ensino centrado no aluno, veja também abaixo da seção «Novos papéis: facilitador e moderador de aprendizagens».

Orientação para o desenvolvimento

Se o ensino se centra no aluno, isso inclui também a perceção do seu desempenho e a forma como esse desempenho é avaliado. De resto, se os professores querem desenvolver as capacidades individuais, devem dispor de um grau suficiente de conhecimento diagnóstico dessas mesmas capacidades. E devem ser capazes de adequar o nível de exigência das atividades e problemas da aula, bem como as perguntas e tarefas a serem resolvidas aos alunos aos seus conhecimentos prévios. Especialmente no caso de turmas do ELH, muito heterogêneas a nível de desempenho e frequentemente também a nível etário, isto significa que as tarefas e questões para o controle de desempenho devem ser formuladas para diferentes níveis, isto é, para diferentes níveis de desempenho (ver também abaixo «diferenciação e individualização», e também cap. 6).

De modo a apoiar o aluno da melhor maneira, o ensino que promove o desempenho deve orientar e avaliar o desempenho e os progressos dos alunos considerando os objectivos individuais e de aprendizagem.

No ensino que promove o desempenho, a avaliação é não apenas sumativa mas também e constantemente formativa.

Isto significa que o desempenho deve ser observado durante um período prolongado de tempo e comentado e discutido com o aluno. Uma avaliação promotora do desempenho implica também que os objetivos de aprendizagem sejam definidos claramente e sejam transparentes para os alunos. Ao mesmo tempo, a promoção do desempenho significa também que todos os interessados sejam envolvidos o mais possível nesse processo; alunos, pais, professores do ensino regular e outros profissionais.

O capítulo 7 ocupa-se mais especificamente com o tema da avaliação do ensino promotor do desempenho, para boas orientações práticas com modelos, listas de verificação, etc., também para o ELH, remetemos para a brochura de Nüesch entre outros (veja as referências bibliográficas).

Desenvolvimento de competências

Em muitos países do norte, centro e oeste da Europa, o ensino orienta-se há cerca de uma década pelo princípio do desenvolvimento de competências. Isso significa:

- Os objetivos a serem alcançados pelos alunos são apresentados de acordo com várias áreas e graus de competência. O ponto de referência para as aprendizagens escolares já não são os temas tradicionais ou objetivos relativos a conteúdos que precisam de ser trabalhados, mas a construção sucessiva de uma série de competências que se desenvolvem por etapas e que se espera que os alunos adquiram.
- A aprendizagem e o progresso dos alunos são aferidos segundo o seu desempenho de acordo com um certo nível de competência (ou *performance*).

Nas ciências da educação existem algumas definições sobre tudo o que pertence às «competências». A definição mais utilizada em língua alemã é de Franz E. Weinert: «competências estão disponíveis nos indivíduos ou são habilidades e capacidades aprendidas para resolver determinados problemas, bem como as disposições motivacionais, volitivas [determinadas pela vontade] e sociais associadas para usar com sucesso e de forma responsável para a resolução de problemas numa variedade de situações» (Weinert 2014). Não se trata apenas do conhecimento factual, mas sobretudo da capacidade para resolver os problemas, incluindo a necessária atitude e motivação para tal. No campo da didática distingue-se, neste contexto, entre competências específicas e gerais. Entre as competências específicas contam-se aquelas que estão intimamente relacionadas com uma disciplina escolar; relativamente ao ELH, por exemplo: «No final do terceiro ano letivo os alunos conhecem o sistema de escrita da sua primeira língua e são capazes de registar mensagens simples na mesma». Entre as competências gerais contam-se aquelas capacidades e habilidades necessárias à vida e que não estão ligadas apenas a uma disciplina escolar. Estas incluem, por exemplo, competências pessoais (autonomia, reflexão, etc.), sociais (capacidade de cooperação, de resolução de conflitos, etc.), mas também metodológicas (capacidade de comunicação, capacidade de resolver problemas, etc.). Entende-se que a construção destas competências também pode e deve ocorrer no ELH.

O desenvolvimento de competências adequa-se bem ao ensino centrado no aluno e à promoção do desempenho. Em suma, podemos dizer que o ensino por competências tem as seguintes características (ver Lersch, 2010 e Meyer, 2013):

- ativação cognitiva dos alunos através de tarefas exigentes, mas bem adaptadas a cada um;
- ligação do conhecimento recém-adquirido com conhecimentos e habilidades existentes;
- prática inteligente;
- busca de situações de aplicação adequadas;
- orientação individual dos processos de aprendizagem;
- reflexão sobre o progresso de aprendizagem por parte dos alunos (metacognição).

3. Percepção do professor

Importância da gestão de sala de aula (*Classroom management*)

A gestão eficiente de uma turma é uma das condições prévias para uma educação de alta qualidade. A gestão da sala de aula constitui o enquadramento temporal e motivacional para o ensino; ajuda a evitar perturbação e caos desnecessários. A pesquisa internacional afirma que há uma relação direta entre a gestão da sala de aula e a medida da progressão na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, também a extensa meta-análise de Hattie (2013) mostra que, em turmas bem organizadas e um alto comprometimento dos professores na área da gestão da sala de aula tem um claro efeito (médio a alto) no desempenho dos alunos. A este respeito, fatores importantes são também a atitude dos professores (motivação, empenho) e na medida da sua capacidade de identificar e reagir a problemas de comportamento dos alunos.

Os pontos seguintes são centrais para o trabalho concreto na área de gestão de sala de aula / *class management* no ELH (ver Woolfolk, 2008):

- boa preparação da sala de aula (materiais, colocação dos alunos, aspetos organizacionais, etc.);
- garantir a ativação máxima e constante de todos os alunos através do estabelecimento de tarefas atrativas, orientadas para a ação; identificar as atividades problemáticas e redirecioná-las;

- estabelecer, de preferência em conjunto, regras claras plausíveis e estabelecer modos de atuação, publicitando-os (ex. pendurar um cartaz com as regras da sala de aula e da tomada de palavra);
- definir as consequências para comportamentos inadequados; resolver os problemas disciplinares sem muito alarido e sem interrupção da aula;
- como professor, não deixar transparecer incerteza ou indecisão;
- preocupar-se com a fluidez do decorrer da aula, evitar quebras no raciocínio lógico e interrupções desnecessárias.

Encontrará sugestões para a reflexão sobre a sua capacidade de gestão mais à frente na parte «Sugestões para reflexão, discussão e aprofundamento» (5 C, sobretudo os pontos 6 e 7). Para aprofundar este assunto, consulte a publicação de Meier et al (2011): *Schüler kompetent führen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Novo entendimento de papéis: facilitador e moderador das aprendizagens

O ensino centrado no aluno e o desenvolvimento de competências requer um alto grau de atividade por parte dos alunos. Para tornar isso possível, o professor deve planificar atividades de aprendizagem adequadas (possivelmente para níveis diferentes!), acompanhar os alunos nas suas atividades e apoiar ativamente quando necessário. Os professores assumem cada vez mais o papel de «facilitador de aprendizagens», isto é, inicia, apoia e avalia os processos de aprendizagem; cada vez menos desempenham o papel tradicional de professor.

A fim de cumprir este papel de acordo com a alteração do conceito, o professor deve ser capaz de avaliar em primeiro lugar as necessidades de aprendizagem e o conhecimento prévio de cada aluno (veja acima «Promoção do desempenho»). Outras tarefas são também a planificação de situações de aprendizagem estimulantes do ponto de vista didático e do conteúdo, desenvolver percursos de aprendizagem, selecionar tarefas de aprendizagem, observar e acompanhar o processo de aprendizagem e intervir caso surjam problemas. No decorrer e no final de uma sequência de aprendizagem segue-se a avaliação do sucesso da aprendizagem (quem aprendeu alguma coisa, quais os objetivos ou competências que devem ainda ser aprofundadas; qual a avaliação ou a nota que se pode dar?).

Além disso, em conversa com o aluno deve-se incentivá-lo a refletir sobre sua aprendizagem e a documentar os resultados. Para este fim, existem atualmente várias opções, como a elaboração de um diário de aprendizagem ou a organização de um portefólio, no qual os trabalhos representativos são coligidos. Tudo isto pode facilmente ser implementado no ELH.

De suma importância para o acompanhamento dos processos de aprendizagem é estimular os alunos a refletir sobre suas próprias aprendizagens, chamar-lhes a atenção para os seus pontos fortes, mas também para o seu potencial de desenvolvimento e proporcionar-lhe oportunidades de aprendizagem adequadas. Esta faceta de apoio à aprendizagem inclui também o ensino explícito de estratégias, que devem ajudar o processo o devem ajudar os alunos a otimizar a sua aprendizagem. As estratégias de aprendizagem podem constituir um objetivo de aprendizagem direto, focando as competências a adquirir (ex.: revisão do texto, utilização do dicionário ou pesquisa na internet) ou promover a aprendizagem indiretamente (estratégias para a planificação dos trabalhos, constituição de aprendizagem em tandem, etc.). Está planeado um livro sobre estratégias de aprendizagem especificamente para ELH como parte da presente série «Materiais para o ensino da língua de herança».

Tudo isto significa naturalmente também o contato e a cooperação diferentes entre o professor o aluno, claro e mais intenso do que na conceção convencional do ensino, segundo a qual o professor usa da palavra a maior parte do tempo enquanto autoridade oficial convocada. Para os professores do ELH, em que na sua formação nos seus países de origem foram socializados sobretudo no conceito do papel tradicional, o processo da adaptação à evolução do papel do professor relacionado com a cooperação e compreensão pode constituir um grande desafio. No entanto, devem estar cientes de que os seus alunos estão mais acostumados a este novo professor nas aulas regulares. Assim, eles estão pouco predispostos para acompanhar aulas centradas no professor e conduzidas segundo a autoridade tradicional.

4. Conceção da aprendizagem e do ensino

Abordagem construtivista

Na maioria das escolas da Europa central, oeste e no norte segue a designada conceção construtivista da aprendizagem. Esta baseia-se em duas premissas fundamentais (ver Woolfolk, 2008):

1. Os alunos são sujeitos ativos no processo de aprendizagem e «constroem» o seu próprio conhecimento (desenvolvem-se com base no seu conhecimento do quotidiano, por exemplo suas próprias ideias e «modelos» para a alternância de dia e noite, em relação à guerra ou à noção de rico – pobre).
2. As interações sociais são importantes para este processo de construção do conhecimento.

A conceção construtivista da aprendizagem assume que o aluno realmente só precisa do meio ambiente como matriz de estímulo para o seu desenvolvimento. Os principais estímulos para a sua aprendizagem têm origem em si mesmo. De acordo com esse entendimento, os alunos procuram ativamente no ambiente o que para si constituiu um problema («Porque é que à noite fica escuro?», «Porque é que tantas pessoas do meu país vivem numa situação de migração?») para construir conhecimento com a solução para o problema. Aprendizagem é, então, uma constante reorganização de elementos de conhecimento entendido. As estruturas existentes e construídas pelos próprios alunos alargam-se a cada nova etapa ou processo de aprendizagem, reagrupam-se ou reconstróem-se completamente.

Na didática construtivista, a construção e aplicação de conhecimentos e competências têm prioridade em relação à memorização, recuperação e reprodução de factos, conceitos e capacidades (Woolfolk 2008). Os objetivos centrais da didática construtivista são o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, pensamento crítico, questionamento, autonomia e abertura a diferentes caminhos para soluções. De um ponto de vista construtivista podem ser dadas as seguintes recomendações para o ensino:

- A aprendizagem deve ser integrada em ambientes de aprendizagem complexos, realistas e relevantes e de questionamento que incentivem os alunos na sua própria «construção do conhecimento» e na descoberta da aprendizagem.

- Os alunos devem ser incentivados a defender e a discutir diferentes perspetivas e pontos de vista. Para tal, preferencialmente, devem-lhes ser facultados modos diversos de aceder aos conteúdos de um assunto. Da mesma forma, as oportunidades para a discussão e troca de opiniões justas devem ser planeadas.
- Os alunos são apoiados na consciencialização de que são responsáveis pela sua própria aprendizagem, bem como pela qualidade da mesma (ao mesmo tempo isto significa um reforço da sua autoconsciência e da compreensão de que a aprendizagem é construída).

A simples transmissão de conhecimento e de factos, características do ensino tradicional, é assim relegada para um plano distante. Este facto requer também do docente do ELH uma mudança de pensamento no que diz respeito à planificação de tarefas de aprendizagem. Em vez de «aprende os nomes das seguintes plantas e animais de cor» a tarefa será então talvez «discute e regista em grupos de 3 as plantas e os animais que em determinado «patamar» da floresta desempenham um papel particularmente importante; faz um pequeno cartaz sobre o assunto».

Aprendizagem autónoma e auto responsável

O ensino nas escolas do centro, norte e ocidente da Europa enfatizam, no âmbito da conceção construtivista da aprendizagem, a importante dimensão da autonomia e responsabilidade pessoal pela aprendizagem. O conceito da autorregulação da aprendizagem é central. Isto significa que os alunos autorregulam e monitoram o seu próprio processo de aprendizagem e o seu progresso (incluindo, por exemplo, o desenvolvimento dos trabalhos de casa e projetos de longo prazo, como uma apresentação). Do mesmo modo a aprendizagem autónoma significa que os próprios alunos podem tomar decisões em relação a vários aspetos da sua aprendizagem, sendo responsáveis pelas mesmas.

Estas decisões referem-se principalmente às seguintes áreas:

| | |
|-------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Objetivos de aprendizagem: | Que preciso/quero aprender? |
| Conteúdos de aprendizagem: | Que preciso/quero saber/aprender? |
| Metodologia de aprendizagem: | Como aprendo isso, que métodos e estratégias uso? |
| Meios de aprendizagem: | Que meios auxiliares uso para isso? |

| | |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Tempo: | Quanto tempo quero dispor ou quanto tempo tenho à minha disposição? |
| Ritmo de aprendizagem: | Qual a minha velocidade de trabalho? |
| Forma social/ Parceiros de aprendizagem: | Trabalho sozinho? Trabalho com um colega? Ou em grupo? |

Na realidade escolar, os objectivos e conteúdos de aprendizagem são, na maior parte das vezes, preestabelecidos, enquanto que os alunos podem decidir sobre tempo, ritmo, parceiros de aprendizagem e, em parte, também sobre a escolha do método de aprendizagem. Isso também é possível no ELH quando este é centrado no aluno (veja também cap. 6). A aprendizagem autónoma reveste-se de extrema importância para as estratégias de aprendizagem acima mencionadas. Estes são pré-requisitos para que os alunos planifiquem, organizem e regulem a sua aprendizagem de forma autónoma e responsável. Da mesma forma, para a autonomia e auto-regulação da aprendizagem, bem como para a construção da competência de autoavaliação, é naturalmente muito benéfico se da parte do professor forem oferecidos diferentes níveis de consecução dos objetivos e conteúdos de aprendizagem, de modo a que os alunos possam procurar de forma autónoma os que se adequam a si próprios (exemplo: textos sobre a Turquia no séc. XIX em três graus de dificuldade diferentes; teste os seus conhecimentos sobre a agricultura na Itália em três níveis de consecução).

Referência ao mundo circundante

O ensino orientado para as necessidades dos alunos deve selecionar os conteúdos o mais próximo possível do mundo atual e futuro dos alunos. Isso significa selecionar os conteúdos atuais e significativos para os alunos. Wolfgang Klafki formulou esta questão apropriadamente há mais de 50 anos: «Que significado tem o conteúdo em causa para a aquisição de experiência, competência ou capacidade nesse assunto para o desenvolvimento intelectual das crianças da minha turma, qual a importância que deve ter – de um ponto de vista pedagógico?» (Klafki, 1958). No entanto, não é só a relação com a atualidade que é relevante na seleção dos conteúdos, mas também o significado dos diversos temas na vida futura dos alunos.

Cabe aos professores selecionar conteúdos relevantes e próximos da vida quotidiana tanto em termos do presente como do futuro.

O postulado do estabelecimento dos conteúdos de ensino em relação à vida do aluno significa uma elevada exigência para os professores, tanto no seu conhecimento específico, como ao nível da informação sobre a vida, problemas e conhecimentos prévios dos alunos. Para o professor do ELH, este postulado significa sobretudo o seguinte: considerar que os seus alunos crescem num contexto de migração – dentro e entre duas culturas e com um background experiencial que difere significativamente do dos alunos nos países de origem. Temas como «vida na quinta», «contos de fadas e lendas», «eu dentro de 20 anos», «minorias», etc. têm que ser tratados de forma diferente do abordado no ensino regular, por exemplo na Croácia ou no ELH croata na Suíça ou tratados na Áustria. No segundo caso, é imperativo ter em conta o background experiencial e as competências dos alunos que cresceram entre duas culturas, mas também o seu conhecimento frequentemente mais fraco da língua e da cultura do país de origem. Além disso, um certo número de tópicos tradicionais e estabelecidos no país de origem (por exemplo: temas patrióticos ou históricos) que no contexto de migração são muito menos relevantes – enquanto que temas como «viver em e entre duas culturas», «minorias», etc. são muito oportunos e significativos.

Adequação à faixa etária

Tal como já foi mencionado na secção «Ensino centrado no aluno», o ensino deve ser organizado de acordo com o estado de desenvolvimento do aluno, com a composição do grupo de alunos e as características pessoais do aluno. Em particular no ensino multinível, como é característico do ELH, também ganha importância a dimensão da adequação à idade dos alunos. Os alunos de classes multinível têm idades heterogéneas e têm que ser incentivados de forma diferente consoante o seu estágio de desenvolvimento psicológico e também consoante as suas experiências de aprendizagem anteriores.

A capacidade e vontade de trabalhar de um aluno do primeiro ano é algo diferente de um aluno do terceiro ano.

A diferenciação puramente quantitativa de acordo com a quantidade de tarefas a serem efetuadas é manifestamente insuficiente neste caso; trata-se sobretudo de uma seleção qualitativa dos conteúdos, adequada à idade dos alunos e à metodologia a seguir.

Um dos grandes desafios para o ELH prende-se com o facto de a idade e competência linguística do aluno diferirem muitas vezes amplamente uma da outra. Por exemplo, pode acontecer que um aluno do sexto ano que frequenta o ELH apenas há dois anos evidencie uma menor proficiência linguística ao nível da leitura e da escrita na sua primeira língua que um aluno do terceiro ano, que tenha um acompanhamento familiar nos estudos. No entanto, não podemos dar ao aluno do sexto ano pequenos textos

infantis e pouco exigentes que o desencorajariam e desmotivariam. Em vez disso, o aluno precisa de versões simplificadas do ponto de vista linguístico, de textos com conteúdos adequados à sua idade, e de muito apoio pessoal.

Diferenciação e individualização

Como consequência lógica dos requisitos para o ensino centrado no aluno, nos seus conhecimentos prévios, interesses, necessidades e idade, (ver acima) existe o postulado que se mantém atual há bem 30 anos: diferenciar e personalizar o ensino. De uma forma figurativa trata-se de:

Em vez de ser oferecido a todos os alunos a mesma ementa uniformizada, que todos devem comer e digerir em simultâneo (o que seria uma ilusão total), cada aluno deve receber o menu que melhor se adequa a si próprio, que é digerível e bom para o seu desenvolvimento.

Isso soa a um desafio e é-o na verdade, em particular para os professores que não tiveram contato com esta conceção na sua própria formação. Ao mesmo tempo, a individualização e diferenciação também se estabeleceram tanto na prática como nos materiais de ensino, o que faz com que praticamente não haja professores que ensinem de acordo com o modelo da aula frontal tradicional. Naturalmente, foram encontrados tanto no ensino regular como no ELH soluções e caminhos realistas e exequíveis: Numa turma de 20 alunos não podem nem devem ser trabalhados 20 programas de aprendizagem individual; é suficiente se, por exemplo, as tarefas de leitura ou escrita forem disponibilizados em três ou quatro níveis de dificuldade, para que os alunos encontrem algo adequado a eles num elevado grau de probabilidade. Em vez de individualização completa trata-se aqui de diferenciação do ensino (em diferentes níveis e faixas etárias). Além disso – não em termos do ELH, mas na rede pública de ensino – a diferenciação externa em diferentes tipos de escolas, especialmente de nível secundário I (Gymnasium, Sekundarschule, escola secundária avançada ou com nível de exigência limitado, respetivamente; escolas especiais, etc.).

Como professor tem-se influência direta na diferenciação interna, isto é, pode-se e deve-se planificar o ensino que do ponto de vista do seu grau de dificuldade e complexidade, o tempo e forma de trabalho, possa ser realizado pelo aluno de diversas maneiras. Basicamente, cada aula organiza-se de modo a que cada aluno possa selecionar as atividades adequadas a si próprio, que o estimulem e desenvolvam o mais possível. Neste contexto também se fala de «ensino adaptado», que se orienta de acordo com as características e conhecimento prévio dos alunos, sendo as tarefas de aprendizagem, materiais e meios de comunicação, etc. também adaptados de acordo com o aluno.

Implicações para o futuro

As dimensões do ensino tratadas no capítulo 5 respondem aos aspetos fundamentais da atual pedagogia e didática nos países de imigração da Europa central, oeste e norte. É claro que a lista não é exaustiva, uma vez que a pedagogia e didática continuam a desenvolver-se de uma forma dinâmica. É importante destacar um elemento que surge repetidamente, e que no entanto ainda não foi explicitamente discutido: a motivação dos alunos.

Todo o ensino tem a obrigação de impulsionar positivamente a aprendizagem e estimular os alunos para a ação e atividade.

Todos os aspetos fundamentais apresentados apontam nessa direção e entendem o desenho do ensino sob essa perspetiva. Só quem está motivado para a sua aprendizagem é também capaz de aceitar a responsabilidade sobre esse processo, é capaz de definir seus próprios objetivos, de planejar e refletir sobre a sua aprendizagem e de se tornar agente das suas próprias atividades. Através de uma configuração adequada do ensino pelo parte do professor e através do seu empenho com a construção do conhecimento, competências e atitudes dos alunos – em suma, para a promoção da sua personalidade – isto pode ser conseguido.

Referências bibliográficas

- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutsche Ausgabe von «Visible Learning». Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. (4. Aufl.) Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die deutsche Schule, Heft 10, S. 450–471.
- Lersch, Rainer (2010): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. Wiesbaden: Hessisches Kulturmministerium. Institut für Qualitätsentwicklung. Link: http://didaktik.mathematik.hu-berlin.de/files/2010_lersch_kompetenzen.pdf
- Mandl, Heinz; Helmut F. Friedrich (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Meier, Albert et al. (2011): Schülerinnen und Schüler kompetent führen. Aufbau von grundlegenden Führungskompetenzen für Lehrpersonen. Ein Arbeitsheft. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Meyer, Hilbert (2013): Was ist guter Unterricht? (9. Aufl.) Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag. Link: edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf
- Weinert, Franz E. (2014): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wiater, Werner (2012): Unterrichtsprinzipien. Prüfungswissen–Basiswissen Schulpädagogik. (5. Aufl.) Donauwörth: Auer.
- Woolfolk, Anita (2008): Pädagogische Psychologie. München: Pearson Studium.