

SENDO EDUCADORA-PROFESSORA – APRENDIZAGENS DE QUALIDADE (RE) CONSTRUINDO SABERES

Cristel Couveiro, Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo, criscouveiro@gmail.com

Assunção Folque, Universidade de Évora, maf@uevora.pt

Conceição Leal da Costa, Universidade de Évora, mclcosta@sapo.pt

RESUMO: Nesta Comunicação destaca-se a forma como a dimensão investigativa se revela fundamental para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para promover aprendizagens de qualidade.

Estruturada em três partes, partilha-se uma reflexão cujo enfoque é colocado na construção da profissionalidade do perfil de educador/professor tendo como princípios base os que se enunciam nos Perfis Específicos e Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1ºCEB. Perseguem-se entendimentos onde o mesmo possa assumir-se enquanto profissional consciente, em constante aprendizagem e conseqüente desenvolvimento, evolução esta capaz de contribuir para o seu papel fundamental numa educação escolar de qualidade.

Emergente da análise do meu próprio processo de aprendizagem, em contínuo, lança-se, em primeiro lugar, um olhar crítico e fundamentado sobre as minhas práticas pedagógicas, destacando-se a dimensão relativa ao desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No enquadramento teórico recorre-se ao pensamento de Bruner (1996) sobre os modelos de ensino e a sua relação com as concepções acerca das mentes das crianças, cruzando-o com uma perspetiva socio-construtivista da aprendizagem e o modelo pedagógico das Comunidades de Aprendizagem (Rogoff, Matusov & White, 1996).

Segue-se o enfoque na dimensão investigativa, tendo em conta os seus objetivos, objetos, instrumentos e processos, mostrando como a escrita me vai permitindo aprender a aprender e a ensinar, refletindo e fazendo uma autorregulação sistemática das práticas, tomando consciência das aprendizagens realizadas, das dificuldades sentidas e projetando ações futuras.

Introdução

A dimensão investigativa, a que dei corpo durante o período de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, deixou-me perceber como a investigação-ação se constitui um processo privilegiado de construção de conhecimento. Esta componente formativa, enquanto atividade indagadora, questionante e fundamentada, que me permite desenvolver capacidades de argumentar e de fundamentar propostas de ação e estabelecer relações, não esquece o perfil de desempenho profissional atualmente em vigor. Na verdade, desde a minha formação inicial que ganhou destaque a aposta num “paradigma crítico-reflexivo e ecológico na formação de profissionais” (inclusive

na formação de professores), em complemento ao anterior que era centrado na técnica (Sá-Chaves, 2005, p. 7).

Atualmente exige-se que o professor seja mais do que um mero executor do currículo, assunção que implica sermos capaz de fazer uma interpretação crítica das suas orientações globais, tomar decisões, geri-lo e adaptá-lo consoante a nossa realidade (Alarcão, 2000). Organizar e organizar-se, questionar intencional e sistematicamente, compreender e procurar soluções, inclui que pensemos sistemática e metodicamente sobre o currículo. Aceitando o que defende Roldão (2000, citado por Alarcão, 2000) significa “tão-só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (p. 24).

Assim, compreende-se a necessidade de dotar o professor de capacidades crítico-reflexivas que lhe permitam olhar para a sua própria ação em contexto, avaliá-la e ajustá-la em permanência. Percebe-se que fazer a regulação possibilitar-lhe-á um desenvolvimento contínuo, constituindo-se a formação como um processo constante ao longo da vida e um elemento da própria prática profissional (Sá-Chaves, 2005; DL 240/2001). Em suma, “trata-se, fundamentalmente, de colocar a investigação ao serviço da pedagogia e do desenvolvimento profissional, o que significa que a investigação tem um propósito educativo e produz conhecimento pedagógico” (Vieira, 2013, p. 152).

Todo o o meu percurso inicial de formação enquanto educadora de infância/professora do 1.º CEB se pautou, e continua a pautar, por este relativamente recente paradigma crítico-reflexivo e ecológico, apostando-se numa metodologia de investigação-ação. Desde o início que percecionei o como “não se tratou de escrever *sobre si* mas sim *a partir de si*, buscando os sentidos da experiência vivida”, em busca da ressonância da reflexão sobre a própria experiência educativa na qual se escrevia acerca da própria prática (Vieira, 2013, p. 152). No

fundo, uma escrita partilhada entre formanda e formadores em que se refletia para tomar consciência das aprendizagens realizadas, para solucionar problemas e para projetar a ação futura. Talvez por isso, enquanto profissional caminho até hoje procurando os encontros tão bem relatados na metáfora da espiral reflexiva daquela autora que, quando citada por Schenkel (2005), faz referência a “um processo integrador dos saberes passados e presentes que compulsiona, inequivocamente, para novos saberes que, sempre reafirmados e confrontados, constituem, em cada presente, o rosto mais amplo, mais compreensivo e mais aberto do futuro” (p. 128).

Metodologia – A investigação e a reflexão como eixos diacrónicos de uma prática pedagógica fundamentada

A minha prática enquanto educadora/ professora tem como princípios base aqueles que se enunciam no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos básico e Secundário (DL 240/2001) e nos Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (DL 241/2001). Desta forma, são contempladas quatro dimensões da profissão: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (DL 240/2001). De entre elas, destaco a última que aponta para a necessidade do professor refletir sobre a prática, tendo a capacidade de realizar uma autoavaliação e autorregulação da mesma.

Sigo ainda três diretrizes que defino como: a criança enquanto construtora e o desenvolvimento de uma prática diferenciada, a construção de um ambiente de partilha e negociação e o envolvimento das crianças no planeamento e na avaliação. Estas estão relacionadas com a forma como vejo o aluno – o modo como ele aprende, como participa no

processo de ensino e aprendizagem – e com o modo como concebo a (mono) docência. Aposto então numa prática diferenciada voltada para um aluno construtor do conhecimento e na criação de um ambiente de partilha e negociação no qual os alunos sejam envolvidos em processos de planeamento e avaliação.

A criança enquanto construtora do conhecimento e o desenvolvimento de uma prática diferenciada

Uma prática diferenciada é em que o aluno é encarado enquanto construtor do conhecimento é aquela em que procuramos dar resposta aos interesses e necessidades de cada aluno e do coletivo, tentamos perceber os seus saberes acerca de diferentes áreas curriculares, conteúdos e situações quotidianas, valorizando as suas ideias prévias a partir das quais seguimos para a abordagem de novos conteúdos. Considero que estes aspetos são essenciais para que o docente possa promover aprendizagens significativas, ou seja, aprendizagens de qualidade.

Coll et al. (2001) defendem que:

uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior o número de relações com sentido que o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objecto de aprendizagem (p. 58).

Mas esta adequação da prática às particularidades dos grupos exige-nos um conhecimento mais profundo acerca dos mesmos e dos contextos em que se inserem. Para nos assumirmos como verdadeiros protagonistas, a profissionalidade e o profissionalismo implicam para cada docente “ aprender a ver no interior do que lhe é familiar e indiferente, procurando descobrir o que sustenta a sua rotina e desocultar o que se esconde sob os gestos que, sem refletir, dia-a-dia repete; a intenção desse olhar atento e persistente visa a compreensão do significado da sua rotina, isto é, do significado do mundo em que vive e das

acções que pratica” (Máximo-Esteves, 2008, p.85). É nesta busca de um conhecimento mais profundo que a reflexão se revela essencial.

A construção de um ambiente de partilha e negociação

A partilha e a negociação são processos de aprendizagem pois, tal como defendem muitos autores, como por exemplo Fernandes (1997), “os alunos aprendem falando, ouvindo, expondo e pensando com os outros” (p. 564). Desta forma, deve-lhes ser dado bastante espaço para o diálogo na sala de aula.

Para tal, considera-se necessária a criação de uma rotina com tempos destinados à partilha e ao diálogo, discussão de ideias e à tomada de decisões conjunta, como é o caso do momento das comunicações e dos momentos de planeamento e avaliação cooperados (implementados nos contextos de pré-escolar e 1.º CEB).

Por exemplo, o momento de comunicações que implementei durante a minha intervenção no contexto de pré-escolar, com lugar no final de cada dia, revelou-se rico na partilha de experiências vivenciadas pelas crianças que as relatavam para o grande grupo, podendo também mostrar produtos de trabalhos realizados. Aqui o meu papel enquanto educadora era convidar a criança a descrever processos e a verbalizar as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas, de forma a que esta se conscientizasse das mesmas e da forma como se aprende.

Procurei também implementar, em ambos os contextos, uma rotina que promovesse a alternância entre momentos de trabalho individual, momentos de trabalho em grande grupo e de trabalho em pequenos grupos, tendo colocado especial ênfase no trabalho de grupo (cooperativo), uma vez que conduz os alunos à discussão de ideias, fundamentação de opiniões e tomada de decisões.

No entanto a organização do grupo, embora importante, não é condição necessária para a existência de um trabalho onde as crianças/alunos se envolvam em diálogos e co-construção de conhecimentos. As metodologias de trabalho adotadas, a natureza do trabalho em que se envolvem também têm uma grande influência. Assim sendo, houve uma aposta no trabalho de projeto que considero como uma metodologia que reúne todas as condições para incentivar o trabalho cooperativo, com a consequente discussão e partilha de ideias, bem como para envolver as crianças em momentos de planeamento e avaliação cooperados. De acordo com Leite, Malpique & Santos (1989, citados por Vasconcelos, 2011), esta metodologia “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes , envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados” (p. 10).

Para que a criança aprendesse desta forma, na relação com o outro, com o espaço e com os materiais, como educadora/ professora assumi os papéis de orientadora, mediadora, criadora de possibilidades e promotora de interações significativas, agindo de forma consciente e refletida sobre o tempo, o espaço e os materiais e procurando selecionar as metodologias de trabalho mais adequadas.

O envolvimento das crianças no planeamento e na avaliação

O envolvimento das crianças no planeamento e na avaliação promove a participação ativa das mesmas no seu processo de aprendizagem assumindo-o por dentro, sem deixar que seja apenas o professor a conduzi-lo. Também elas gerem este processo, refletindo acerca das aprendizagens realizadas de modo a torná-las mais conscientes - metacognição, bem como acerca dos processos nelas envolvidos para que aprendam a aprender - meta-aprendizagem (Folque, 2012).

Como momentos de planeamento e avaliação consideram-se (para além dos tempos de comunicações e o trabalho de projeto já referidos no tópico anterior): o planeamento semanal, os planos diários e a avaliação dos mesmos dos quais não abdiquei na minha prática pedagógica.

O planeamento semanal era elaborado conjuntamente por mim e pelos alunos e conciliava propostas de ambos, sendo que as minhas propostas tinham como base os interesses e necessidades manifestados pelas crianças anteriormente. No final da semana, era avaliado também conjuntamente, refletindo-se acerca do trabalho desenvolvido, verificando-se se tínhamos ou não desenvolvido todas as propostas de atividades que dele constavam, ou se até tinham surgido outras consideradas mais pertinentes tendo em conta as situações emergentes no decorrer da semana. Era com base nesta avaliação que elaborávamos o planeamento da semana seguinte.

O plano do dia era elaborado com os alunos, partindo-se do planeamento semanal. Este plano ajudava a clarificar quais eram as atividades a desenvolver e de que forma é que estas iriam desenrolar-se ao longo do dia, o que contribuiu para uma maior segurança e autonomia dos alunos. No final do dia, este era avaliado refletindo-se acerca do trabalho desenvolvido ao longo do mesmo, verificando-se se as atividades planificadas tinham ou não sido desenvolvidas e projetando-se o trabalho para o dia seguinte.

Com o envolvimento das crianças no planeamento e na avaliação, professor e alunos estão em constante reflexão conjunta sobre o trabalho desenvolvido e a desenvolver. Cabe ao professor encontrar as melhores estratégias para envolvê-los nesta reflexão, uma vez que, enquanto o hábito não está incutido, têm uma participação pouco ativa. Este deve também resistir à tentação de permitir que o trabalho em torno dos conteúdos das diferentes áreas curriculares, principalmente da Língua Portuguesa e da Matemática que dominam facilmente, sobretudo desde que surgiram as provas finais do 1.º ciclo do ensino básico, atropеле estes

momentos de planeamento e avaliação não menos importantes para a aprendizagem dos alunos. Para tal, é necessário que o docente persista numa prática consciente e fundamentada.

Um encontro entre a teoria e a prática

As diretrizes acima apresentadas vão ao encontro dos terceiro e quarto modelos de Bruner (1996) acerca da mente dos alunos, bem como do modelo pedagógico das Comunidades de Aprendizagem (Watkins, 2005; Rogoff, Matusov & White, 1996).

Bruner (1996) apresenta quatro modelos acerca da mente dos alunos que se traduzem em quatro visões do ensino e da aprendizagem.

O primeiro modelo é definido como “as crianças enquanto aprendizes por imitação: a aquisição do saber fazer” e o segundo modelo define-se como “as crianças que aprendem a partir de uma exposição didáctica: a aquisição do conhecimento proposicional” (Bruner, 1996, pp. 81, 83). Ambos apontam para um processo de ensino em que o conhecimento é transmitido do educador/professor para a criança, sendo o professor um modelo que a criança deve imitar – enfoque no saber fazer – ou aquele que expõe conhecimentos que o aluno deve memorizar – enfoque nas “habilidades mentais” (p. 84).

O terceiro modelo, um dos colocados aqui em ênfase, define-se como “as crianças enquanto pensadoras: o desenvolvimento de um intercâmbio subjectivo”. Este aponta para uma visão da criança enquanto ser capaz de raciocinar conseguindo procurar sentidos por si ou através da discussão com outrém. Assim, o processo de ensino e aprendizagem deve basear-se em processos de negociação nos quais o professor deverá ter em conta as ideias das crianças e tentar perceber de que forma chegaram até elas conduzindo-as a uma melhor explicitação das mesmas. Neste intercâmbio entre a criança e o professor o conhecimento é construído a partir das ideias prévias das crianças, colocando-se o enfoque nos processos mais do que nos resultados. Nesta perspetiva acerca do ensino e da aprendizagem surge ainda o

interesse por aquilo que as crianças pensam acerca da aprendizagem e sobre os seus próprios pensamentos- metacognição (p. 85).

No quarto modelo, definido como “as crianças enquanto detentoras do conhecimento”, o autor defende que é necessário que a criança perceba o que é o conhecimento pessoal e aquilo que já é culturalmente conhecido ou conhecido por outra pessoa, apontando também para o conceito de metacognição (p. 90).

O terceiro e o quarto modelo apontam para a atribuição de um papel mais ativo ao aluno e para o desvanecer do papel do professor enquanto detentor do conhecimento e transmissor do mesmo. Nesta perspetiva,

exercer pedagogia é ajudar a criança a entender melhor, mais conscientemente, menos unilateralmente. A compreensão é fundamentada através da discussão e da colaboração, encorajando-se a criança a exprimir melhor as suas próprias visões, para conseguir uma certa conjugação de mentes com outras que podem ter outras concepções (Bruner, 1996, p. 85).

A citação espelha uma conceção moderna do processo de ensino e aprendizagem, na qual este se assume essencialmente como um espaço de relação, colocando-se o enfoque no diálogo que não é sobre o aluno, mas sim com o aluno (Bruner, 1996).

Esta conceção revela-se no modelo das Comunidades de Aprendizagem (CA), que tem como base uma perspetiva socio-construtivista da aprendizagem, ou seja, em que esta é construída com os outros e individualmente (Watkins, 2005). A metacognição é vista como motor da aprendizagem, logo são colocados em ênfase o pensamento e a reflexão. As crianças são vistas como seres capazes de participar no seu processo de aprendizagem e de geri-lo, sendo por isso envolvidas em processos de planeamento e avaliação existindo uma distribuição do poder. O conhecimento é construído em conjunto num ambiente em que todos aprendem, todos ensinam e todos tomam decisões. São privilegiadas atividades apoiadas em processos de investigação/ pesquisa nos quais as crianças possam aprender sobre elas, sobre os outros e sobre os acontecimentos. E, desta forma, pretende-se que a criança aprenda a aprender- meta-aprendizagem (Watkins, 2005).