

Rotinas na Aprendizagem

Beatriz Bramão, Daniela Gonçalves, Paula Medeiros
ESE de Paula Frassinetti

beatriz@esepf.pt, daniela@esepf.pt, paula.medeiros@esepf.pt

Resumo

Partindo do pressuposto que o acolhimento, integrado num espaço de rotina, possa permitir responder à transformação da escola e, principalmente, das actividades e projectos desenvolvidos na escola e/ou em sala de aula, pretendemos mostrar a partir de um estudo exploratório de pesquisa que, apesar e não obstante as diferentes imagens associadas ao conceito de acolhimento por parte dos professores do Ensino Básico (1º ciclo), este pode e deve ser compreendido como um objecto de estudo e de reflexão tanto na formação inicial como na formação contínua de professores. Acreditamos que estes momentos permitem a criação de espaços simultaneamente de encontro e de construção de conhecimento, potenciando assim aprendizagens significativas.

Palavras-chave: *acolhimento; aprendizagem significativa; rotina.*

I. Paradoxos em Educação

No percurso da construção da sua humanidade o homem foi compreendido de múltiplas e variadas formas. Na antiguidade, Platão chamou-lhe animal humano, Aristóteles animal político, Karl Max, na era moderna, apelidou-o de animal economicus, para Cassirer foi um animal simbólico e na pós modernidade Jurgen Habermas afirma-o como ser da acção comunicativa. Segundo este autor, é a acção comunicativa entre os sujeitos históricos que permite cultivar o logos, a razão comunicativa permitindo ao homem não só enriquecer a democracia mas também a cidadania. Por isso, quando nos perguntamos o que é o homem, somos levados a concluir que não poderemos dar uma resposta única,

únivoca, sintética porque nenhuma delas abarcaria a totalidade da sua complexidade.

A complexidade do homem permite-lhe ser e porque ele é acontecimento que se constrói num tempo e num espaço é, simultaneamente, biologia e biografia. Consideramos, pois, que a sua pluridimensionalidade não resulta de um processo linear, porque o seu *lebenswelt* não é um mundo de objectos terminados, mas antes um ser aberto, um ser de projecto.

Paradoxalmente, a pluridimensionalidade do homem só é possível porque nasce imaturo, antes do tempo. É esta imaturidade biológica que o torna, simultaneamente, pobre e rico. A sua imaturidade biológica (a sua pobreza) torna – o mais complexo de todos os seres (a sua riqueza) porém, esta riqueza depende da educação, da forma como ela é entendida e desenvolvida. Mas os *modus faciendi* da educação podem contribuir para que todos os seres (o desejável) desenvolvam competências que permitam a plasticidade de atitudes, a flexibilidade de pensamento, a capacidade de adaptação a novas situações, a possibilidade de aprender durante toda a vida mas também, paradoxalmente, muitas vezes contribuem para o analfabetismo regressivo, para a inadaptação, o desinteresse, a marginalidade.

A educação libertadora terá de ser compreendida, no seu dever ser, num triplo processo de humanização, de socialização e singularização porque é neste processo que o “filhote” da espécie humana, inacabado, desprovido dos instintos e das capacidades que lhes permitiriam rapidamente viver sozinho, se apropria, com a mediação dos adultos, de um património humano de saberes, de práticas, de formas subjectivas de acção, de obras, em suma, de uma cultura. A mediação do educador, sejam pais, professores ou outros, é imprescindível no desenvolvimento do educando. No entanto, é necessário que o acto de educar não se transforme num simples acto de reproduzir conhecimentos, de ensinar, de dar forma, contribuindo para que o sujeito educando deixe

de ser sujeito e se transforma num objecto (Charlot, 2005)¹, perspectivado no conceito de *educação bancária* utilizado por Paulo Freire.

Como profissionais da educação, acreditamos que o educador é aquele que não quer vencer mas aquele que quer fazer vencer. É aquele que se apaga em favor do aluno e tal como dizia Confúncio “o verdadeiro ensino não é o que se transmite através da palavra. O mestre não pode revelar nada: a revelação só é possível para aquele que já a possui. O mais alto ensinamento do mestre é apagar o que ensinou e depois apagar-se a si próprio aos olhos dos seus discípulos” (Granett, 1934).

Foi a partir do conceito de educação comprometida no desenvolvimento do educando que nos propusemos desenvolver um trabalho exploratório de pesquisa com os alunos do segundo ano do Curso do Ensino Básico (1º ciclo) organizando informação a partir de duas disciplinas: Prática Pedagógica II (PPII) Módulo II – b) que diz respeito às rotinas e Metodologias e Técnicas de Investigação (MTI). As técnicas utilizadas na recolha de dados, no local da PP II eram da responsabilidade da disciplina de MTI, a análise dos conteúdos estavam relacionados com a análise das rotinas na escola em espaços diferenciados: acolhimento, espaço de recreio, função e importância dos trabalhos de casa. Utilizando uma metodologia de tipo qualitativo, procurámos saber se os professores estavam conscientes da importância do acolhimento na formação e desenvolvimento do aluno a partir de uma pedagogia activa e não somente prescritiva. Definiram-se como principais objectivos para a recolha de informação empírica a identificação e caracterização do acolhimento no 1º Ciclo do Ensino Básico.

II. Haverá incompatibilidade entre as rotinas e a aprendizagem significativa?

Juan Carlos Tedesco ao caracterizar a sociedade actual afirma “estamos a passar por um processo de profunda transformação social.” Estas transformações passam numa perspectiva global pelos modo de produção, pela utilização das tecnologias de comunicação que permitem a informação em tempo real e também pelas alterações a nível de estrutura de interesses (as coisas em que pensamos), o carácter dos símbolos (as coisas com que pensamos), a natureza da comunidade (a área em que se desenvolvem os pensamentos) (Tedesco, 2000:18). Para se dar resposta à competitividade local e global, ao novo conceito de trabalho e de cidadania, precisa-se de mais conhecimento, de mais de inteligência, de criatividade, da capacidade de diálogo que permitam estabelecer intercâmbios, mecanismos próprios de uma sociedade democrática. Estas transformações sociais colocam desafios à escola. Já não interessa só alargar a escola a todos, o alargamento da escolaridade obrigatória que aconteceu entre nós a partir da década de setenta está na maioria dos casos ultrapassada. O vínculo linear entre quantidade e qualidade rompeu-se. A escola para todos massificou a aprendizagem porque, no nosso entender, não foi capaz de se adaptar aos vários desafios que a heterogeneidade dos alunos impunha. Nos tempos de hoje, mais escola tem de implicar mais qualidade no saber, no saber fazer, no saber estar porque além de ter de responder com qualidade à heterogeneidade, a escola tem de se interrogar acerca do que os alunos devem aprender, como deve fazer aprender uma vez que mais do que a acumulação de conhecimentos, interessa o desenvolvimento de competências que lhes permitam, depois da escola, aprender a aprender.

Todos nós sabemos que na nossa sociedade, diariamente, se utiliza cada vez mais conhecimento, importa, por isso, o desenvolvimento da inteligência nas suas

¹ Bernard Charlot (2005) distingue os conceitos de ensinar e formar. Para este autor, ambos são termos antigos que apareceram no final do século XI e na metade do século XII. Ensinar deriva de “Insignire” ou “insignare”: sinalizar, formar, dar forma. Entretanto segundo o mesmo autor, a partir da segunda metade do século XIX, o termo formação remete para a “formação profissional”.

diferentes capacidades sejam cognitivas, afectivas, emocionais, criativas e inventivas. O desenvolvimento da curiosidade, da criatividade, da experimentação, da capacidade de trabalho individual e em equipa passa, na escola, pela desconstrução dos modelos estereotipados que estimulavam a passividade do aluno face à aprendizagem. E como sabemos que a verdadeira aprendizagem só acontece quando o sujeito aprendiz quer aprender e compreende o esforço que a aprendizagem exige queremos analisar, por um lado, o conceito de rotina e, nele, o conceito de acolhimento.

a) O conceito de rotina

Quer no significado comum do conceito de rotina quer na sua etimologia² perpassa a ideia de repetição, hábito, *hábito do caminho*, roda, círculo vicioso. Empiricamente, as rotinas levariam à aprendizagem mecânica.

Na escola básica não se usa muito o conceito de rotina. Nós importámo-lo da educação de infância e nomeadamente do *Ypsilanti Perry Preschool Project* (Hohmann, Banet e Weikart, 1979) cuja equipa, utilizando um modelo de orientação cognitivista, criou, em educação de infância, um projecto de desenvolvimento de crianças oriundas de meios desfavorecidos. Neste projecto partem do princípio que a aprendizagem activa é fundamental no processo de desenvolvimento das crianças e, por isso, não se pode descurar quer a organização dos espaços, dos materiais, quer a organização do dia/tempo de trabalho. “A rotina diária de planeamento inclui o processo planear – fazer – rever” (Hohmann, Banet e Weikart, 1997:8) que vai permitir que as crianças façam aprendizagens na e pela acção que Mary Hohmann e David Weikart definem “como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Idem, 22).

Segundo os autores referidos, esta rotina diária, o acolhimento, tem três objectivos. “Primeiro, proporcionar uma sequência planeamento – trabalho – síntese de memória que proporcione à criança um processo de ajudar a explorar, planear, executar projectos e a tomar decisões sobre a aprendizagem. Segundo, dar azo a muitos tipos de inter-acção – trabalho colectivo de grande grupo/pequeno grupo, de adulto/criança, de criança/criança e de adultos em equipa – e a tempos em que as actividades são de iniciativa da criança e de iniciativa do adulto. Terceiro, proporcionar tempo para trabalhar numa grande variedade de ambientes, em casa, na escola, em diversas áreas de trabalho” (Hohmann, Banet e Weikart, 1979:81).

Este espaço do acolhimento, considerado como um espaço de planificação, quando bem explorado pelo adulto em interacção com as crianças, poderá proporcionar uma estrutura plurifacetada que permite a aprendizagem activa e a criatividade das crianças porque facilitará a consciencialização do que as crianças têm de aprender, do que precisam para aprender, que actividades terão de desenvolver, de que materiais dispõem e daqueles de que precisam e ainda da auto avaliação implícita na reflexão sobre o que fizeram. Esta planificação, que nos Jardins de Infância que seguem o modelo High/Scope é diária, pode transformar-se, no 1º ciclo do Ensino Básico, em diária ou semanal de acordo com as metodologias utilizadas, mas que é sempre um espaço de debate, de articulação de ideias, de interajuda, de organização do tempo e do espaço, de responsabilização e, neste sentido, um espaço de aprendizagem da cidadania. No nosso entender, este espaço de planificação, compromete e ajuda todas as crianças e cada criança em particular a compreender que é uma pessoa capaz de produzir coisas, de fazer aprendizagens, capaz de decidir, de actuar e de reflectir sobre as próprias decisões, implicando-a no processo ensino – aprendizagem, responsabilizando-a pela sua aprendizagem. A profissiona-

2 | Quer a palavra portuguesa quer afrancesa routine tem a sua origem etimológica no elemento de composição – *roti* – elemento de composição culta que traduz a ideia de “roda”, do latim “roda” in Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa.

lidade do adulto é imprescindível na organização deste espaço/tempo do acolhimento porque o enriquecimento e a criatividade deste espaço dependem dele, uma vez que nem todas as crianças serão capazes de verbalizar as suas ideias, de trabalhar sem ajuda. Neste sentido, o educador tem de ser o mediador, problematizando, incentivando, ajudando cada criança a responsabilizar-se gradualmente pela sua aprendizagem.

Assim, os dias de trabalho serão constituídos por tempos ocupados e activos tanto para as crianças como para o adulto porque todos sabem o que têm de fazer a seguir, permitindo-lhes investir as suas energias criativas nas tarefas que estão a realizar. Parece-nos que o desenvolvimento do acolhimento como um espaço de planificação permite ultrapassar a aprendizagem mecânica com a qual e segundo Ausubel, citado por Novak, “a nova informação não se relaciona com os conceitos já existentes na estrutura cognitiva e, portanto, na aprendizagem mecânica pouca ou nenhuma interação ocorre entre a nova informação adquirida e aquela já armazenada” (Novak, 1981: 58-9). Esta aprendizagem mecânica acontece, no nosso entender, quando as associações são arbitrárias, literais, quando a planificação é feita somente pelo adulto limitando-se a criança a cumprir as tarefas pensadas, organizadas e orientadas por este último.

b) A aprendizagem significativa

Ausubel distingue várias tipologias de aprendizagem: aprendizagem por recepção e aprendizagem por descoberta, e a aprendizagem significativa (Ausubel; Novak e Hanesian: 1980). A aprendizagem por recepção implica que “todo o conteúdo que vai ser aprendido é apresentado ao aluno sob a forma final” (Idem, 20). A tarefa da aprendizagem não exige qualquer descoberta por parte do aluno e, por isso, não se torna significativa no pro-

cesso de interiorização. A característica essencial da aprendizagem por descoberta, seja a formação de conceitos ou a solução automática de um problema, é que “o conteúdo principal não é dado, mas deve ser descoberto pelo aluno antes de ser incorporado na sua estrutura cognitiva.” A tarefa principal deste tipo de aprendizagem é “organizar, dissociar, reagrupar informação, integrá-las na estrutura cognitiva existente e reorganizar e transformar a combinação integrada, de tal forma que dê origem ao produto final desejado ou à descoberta de uma relação perdida entre meios e fins” (Idem, 20). O conteúdo descoberto pode tornar-se, posteriormente, significativo tal como pode acontecer na aprendizagem por recepção.

Porém Ausubel valoriza a aprendizagem significativa que ocorre quando “a tarefa da aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva (não literal), uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado, e quando o aluno adopta uma estratégia correspondente para assim proceder” (Ausubel, Novak e Hanesian 1980: 21). Embora não possamos dicotomizar todos estes tipos de aprendizagem, entre bons e maus, porque em algumas situações interiorizamos conhecimento utilizando a combinação destas diferentes formas de aprender, parece-nos, no entanto, que a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos (conceitos, ideias, proposições, modelos, fórmulas) passam a significar algo para quem aprende, quando se é capaz de resolver problemas novos utilizando conhecimentos já adquiridos, em suma quando se compreende o que se está a aprender. Esta aprendizagem caracteriza-se, então, pelo enriquecimento e fortalecimento da estrutura do sujeito que aprende. Parece-nos que não podemos deixar de realçar que esta predisposição para aprender alicerça-se no esforço cognitivo e afectivo deliberado para relacionar de maneira não arbitrária e não literal os novos conhecimentos à estrutura cognitiva (Moreira, 2003).

A aprendizagem significativa, como afirmam Novak e Gowin (1999), pressupõe a integração que está na base da integração construtiva de pensamentos, sentimentos e acções. Mas se invertermos este pensamento, também nos podemos questionar se não será a integração construtiva de pensamentos, de sentimentos e de acções que levam à aprendizagem significativa? Pensamos que estas duas hipóteses não são contraditórias mas complementares. Porque, numa dialéctica constante, as acções com significado geram pensamento e o pensamento gera acções significativas. No entanto o pensamento e as acções posteriores já são diferentes das iniciais porque mais enriquecidas.

c) A complementaridade entre os dois conceitos

Por tudo o que acabámos de afirmar parece-nos que o acolhimento, integrado num espaço de rotina, pode permitir responder à transformação da escola e, principalmente, das actividades e projectos desenvolvidos na escola e/ou em sala de aula. Como vamos demonstrar pelo trabalho empírico que desenvolvemos, os professores valorizam mais a dimensão social e afectiva do acolhimento. No entanto, reafirmamos que um dos desafios que se colocam hoje à escola é centrar a aprendizagem no aluno e tal só pode acontecer, no nosso entender, quando o acolhimento não for ocasional mas se transformar num espaço de construção cognitiva, ou como diria Hannah Arendt quando o aprendiz se torna artífice. No artífice pensamento e acção estão interdependentes, porque a acção, a realização do objecto, passa pela criação/antecipação mental do mesmo e, posteriormente pela sua execução. Só assim quando o aluno se torna artífice das suas aprendizagens serão desenvolvidas as competências que permitem a plasticidade de atitudes, a flexibilidade de pensamento, a capacidade de adaptação a novas situações, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de aprender durante toda a vida. Isto exige, no nosso enten-

der, uma mudança de atitudes do educando mas também do educador, pela acção comunicativa que Habermas defende, porque vai contribuir que os sujeitos cultivem o logos, a sua capacidade de pensar, de pensar para a acção e reflectir na acção e depois dela e, assim, enriquecer a democracia mas também a cidadania.

No nosso entender o acolhimento, como espaço de planificação contribui para que a aprendizagem tenha sentido. Concordamos com Novak quando refere que a aprendizagem não é só sinónimo de mudança de conduta a “aprendizagem humana conduz a uma mudança de significado na experiência” (Novak e Gowin, 1999:13).

Tendo em conta a compreensão teórica destas questões o objectivo principal da nossa pesquisa empírica foi, então, proceder a um levantamento de uma situação educacional, num campo ainda pouco estudado, e fazer uma apresentação de algumas interrogações que se colocam no quotidiano das práticas educacionais em que todos estamos, de algum modo, envolvidos.

III. Acolhimento entre os discursos e os significados

Os dados que apresentamos de seguida foram recolhidos, como já afirmámos anteriormente, no âmbito dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas de PP II e MTI, no ano lectivo 2004/2005 pelos alunos do 2º ano da Licenciatura em Ensino Básico (1º Ciclo), em nove Instituições – cinco de Ensino Privado e quatro de Ensino Público.

Utilizou-se a técnica da entrevista semi-directiva organizada previamente segundo os objectivos definidos para a pesquisa. Realizaram-se vinte e quatro entrevistas a professores do Ensino Básico (1º Ciclo) e, de seguida, procedeu-se a uma análise exploratória das informações partilhadas por estes interlocutores.

A primeira questão que nos interessou saber foi o entendimento, imagens e representações que os entrevistados sustentam acerca do acolhimento. Neste contexto, registaram-se várias ideias fundamentais associadas à definição do conceito. Uma delas remete para os interesses das crianças. Nestes casos, o acolhimento é entendido como uma forma de responder aos interesses individuais de cada criança, como um momento fundamentalmente dirigido às mesmas, ou então, como referem alguns professores, uma forma de interacção professor/aluno: “uma oportunidade do professor se aproximar da criança” (E 20). Por outro lado, há professores que apresentam uma definição mais simples do acolhimento, associada sobretudo à ideia de “recepção”. Como refere um dos entrevistados o acolhimento “é a forma como recebemos alguém” (E11). No entanto, outros professores assumem que este pode ser um processo desenvolvido ao longo de todo o tempo escolar. Como nos diz um entrevistado (E 14), o acolhimento pode *acontecer* em “qualquer actividade de recepção aos alunos no início do dia ou após qualquer dos intervalos ou até mesmo depois de uma aula com outro professor”. Relacionado, também, ao acolhimento estão o plano do dia e os objectivos definidos: “no plano do dia a criança pode escolher o quer fazer e por onde começar mas tem de obedecer ao plano (...) onde estão estabelecidos os objectivos que ele tem de cumprir” (E 9). Há aqui ideias que se relacionam com o que foi afirmado anteriormente, isto é, quando traduzimos o acolhimento como um espaço de planificação, de organização de ideias, de reconstrução de conceitos.

Porém a análise dos dados leva-nos a concluir que, neste espaço de acolhimento, é mais valorizada a dimensão afectiva. A relação afectiva manifesta-se através de enunciados, tais como “pode ser considerado como um beijo ou um carinho do professor para o aluno” (E 15) e “uma pequena brincadeira entre aluno e professor” (E 20). Contudo, apenas um entrevistado referiu a importância

do acolhimento para a integração da criança na escola ou grupo. Parece-nos que podemos concluir que as imagens construídas sobre o acolhimento se centram sobretudo na interacção professor/aluno.

Se a integração social na escola e no grupo de pares não estão tão presentes na definição de acolhimento que atrás considerámos, o mesmo não acontece quando se questiona acerca da função e objectivos do mesmo. Nestes domínios, parece existir uma maior valorização da integração que, segundo os entrevistados, resulta de um conhecimento mais profundo, entre alunos e professores, é este um dos aspectos mais referidos pelos professores neste domínio. Por um lado, a motivação dos alunos e a ideia de que o acolhimento facilita aprendizagens significativas são perceptíveis embora pouco explícitas nos registos analisados: “é o início de uma relação facilitadora de aprendizagens” (E 3), mas por outro, insiste-se na importância do acolhimento e da sua relação directa com a planificação do trabalho a desenvolver em contexto de sala de aula.

As influências mais directamente assumidas pelos professores do(s) momento(s) de acolhimento estão associadas quer à promoção do gosto pela leitura e escrita, quer à construção de um contexto favorável de aprendizagens várias e ainda à ideia de que este pode motivar/entusiasmar os alunos o que vai ao encontro ao conceito de acolhimento como um espaço de planear – fazer – rever. Quanto ao momento do acolhimento, a maior parte dos entrevistados refere o início da aula ou o início de uma actividade proposta como a altura ideal para desenvolver este processo. Contudo, há quem considere mais vantajoso que o acolhimento se processe ao longo do dia.

Durante o acolhimento, os professores desenvolvem um conjunto de actividades que vão desde a oração matinal, diferentes actividades lúdicas e de expressão musical até a leitura de uma história ou simplesmente “cumprimentar com um bom dia” (E 19). De salientar, que o diálogo é reconhecido como o processo privilegiado pelos entre-

vistados: “uma pequena conversa acerca de uma situação que tenha acontecido no dia anterior...” (E 20).

Em síntese, a relação afectiva é valorizada por todos os professores e o acolhimento considerado como momento favorável à amizade, empatia, proximidade, compreensão, estima, dedicação e de preocupação com o estado emocional dos alunos. Apesar da grande maioria dos entrevistados revelar não possuir formação específica sobre o acolhimento, todos realçam a utilização do acolhimento como uma estratégia que favorece o “respeito por cada um (...), pela diversidade” (E 9) e também a igualdade de oportunidades.

Pensamos que a questão do acolhimento deva ser um objecto de estudo e de reflexão tanto na formação inicial como na formação contínua de professores para que estes momentos, já defendidos em alguns projectos de escola, permitam a emergência de espaços de encontro mas, principalmente, de construção de conhecimento e dê origem a aprendizagens significativas. No caso estudado, percebemos que os diferentes professores sustentam perspectivas várias que parecem condicionadas pelas situações e contextos onde interagem.

De acordo com esta suposição, a partilha dos significados sobre o acolhimento, rotina e aprendizagens significativas pressupõe momentos de reflexão conjunta que, envolvendo todos os sujeitos interessados nesta pesquisa, conduzam a uma melhor compreensão destas problemáticas e favoreçam a nossa atenção ao meio escolar como um todo e a estes fenómenos, em particular. Ao partilharmos estes dados preliminares de pesquisa, pretendemos somente devolver, a todos os que colaboraram nela, algumas das nossas aprendizagens. No entanto, para que estas se tornem significativas, a colaboração e participação activa de todos os sujeitos, envolvidos nos fenómenos em análise, são fundamentais. Mais do que um apelo, este é o sentido que damos à investigação educacional.

Referências Bibliográficas:

- AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN (1980), *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.
- CHARLOT, Bernard (2005), *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização Questões para a Educação Hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- GRANET, Marcel (1934), *La Pensée Chinoise*. Paris: La Renaissance du Livre
- HOHMANN, Mary; BANET Bernard; WEIKART, David P. (1979), *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MOREIRA, Marco António (2003), *Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem significativa*, disponível em <http://www.ifufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf>
- NOVAK, Joseph D. (1981), *Uma Teoria da Educação*. S. Paulo: Enio Matheus Guazzelli & cia, Ltda.
- NOVAK, Joseph; GOWIN, D Bob (1999), *Aprender a Aprender*. Lisboa: Editora Plátano.
- TEDESCO, Juan Carlos (1998), *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática.