

Introdução

“A proa e popa da nossa Didáctica será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atractivo e mais sólido progresso; na Cristandade haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz, mais tranquilidade.”

(Coménio, 1985: 44)

A actualidade das preocupações expostas por este grande pedagogo do séc. XVII é irrefutável. Guardando a devida distância temporal, e tendo em conta as características de cada época, parece que ao longo de séculos pouco se evoluiu. As preocupações com a arte de ensinar são actualmente semelhantes, adquirindo necessariamente os contornos e especificidades desta idade pós-moderna em que se inscrevem.

Ao contrário da obra de Coménio, esta tese pretende apenas dar conta de uma investigação realizada por uma docente, sem ousar, de algum modo, generalizar ou modelar abordagens metodológicas. Entendendo esta experiência como uma pequena gota de água no oceano da investigação no campo da prática educativa, pretendo tão só chamar a atenção para alguns detalhes da prática lectiva quotidiana, que muito podem melhorar tanto as nossas práticas, enquanto professores, como as experiências dos alunos e, conseqüentemente, a aprendizagem resultante da interacção entre os intervenientes no processo educativo. Penso, deste modo, dar um pequeno contributo para a investigação no campo curricular nuclear da interacção pedagógico-didáctica que tem sido pouco investigada (Ventura de Pinho, 1997; Roldão, 1999c).

Será talvez pertinente esclarecer como se desencadeou este processo de reflexão e acção que culmina agora no presente texto. Durante a minha vida profissional houve três grandes marcos que me fizeram olhar mais atentamente para o processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, reflectir sobre o meu processo de aprendizagem ao longo do meu percurso escolar e sobre a minha maneira de ser professora.

O primeiro ocorreu no ano lectivo de 1993/94. Nesta altura, era professora numa escola secundária e frequentava, simultaneamente, a disciplina de Psicologia Educacional, no âmbito do Ramo de Formação Educacional, de modo a adquirir a formação profissional necessária para ingressar na carreira docente. Nestas aulas tomei consciência da importância das estratégias de aprendizagem no processo de aquisição do saber e dos mecanismos cognitivos que eram accionados para a aprendizagem. Na altura foi uma

descoberta fantástica e pensei, ingenuamente, que todos os problemas de aprendizagem se resolveriam se os alunos utilizassem estratégias adequadas.

O segundo ocorreu alguns anos mais tarde, em 1999, num congresso de professores de inglês, subordinado ao tema “Towards an Affective Learning Environment”. Nele apercebi-me da importância da dimensão afectiva no ensino e comecei a olhar a minha prática de modo diferente. Já não eram só as estratégias de aprendizagem que eram muito importantes, mas também o relacionamento interpessoal na sala de aula. Porém, através da minha prática, podia constatar que, frequentemente, apesar de ser bom o meu relacionamento pessoal com os alunos, eu não conseguia motivar alguns alunos a aprender inglês ou alemão, disciplinas que lecciono. Percebia ainda que as minhas aulas também causavam “enfado”.

Cumprindo o ditado “à terceira é de vez”, o terceiro momento ocorreu quando entrei no Curso de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, que espero agora completar. Comecei a descobrir o campo da gestão curricular, do qual até essa altura nunca tinha ouvido falar, pelo menos nos moldes que agora assumia. De repente, as peças do puzzle começaram a encaixar, a adquirir contornos cada vez mais nítidos e, por fim, a assemelhar-se a uma imagem. Essa imagem é a da professora que sou hoje, consciente da minha acção, das minhas características enquanto professora e, acima de tudo, consciente dos conceitos que fundamentam e orientam a minha prática.

Estes três momentos levaram-me a reconceptualizar a minha prática docente e a orientá-la de acordo com o que chamei *gestão personalizada do currículo*, que é o tema central deste trabalho de investigação.

Voltando à citação de Coménio, encontro aí mencionados os três grandes pilares que nortearam este estudo. O primeiro refere-se ao processo de ensino-aprendizagem: “*investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais*”. Falo de uma abordagem metodológica que vai no sentido de um maior protagonismo do aluno na construção do seu saber, detendo o professor uma função que se afigura mais de rectaguarda, facilitando os modos de aceder e proceder a essa construção.

O segundo refere-se ao processo de aprendizagem e ao resultado deste, ou seja, às aprendizagens efectuadas: “*nas escolas haja menos barulho, menos enfado, menos*

trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atractivo e mais sólido progresso”.

Um ensino adequado ao aluno, às suas necessidades e características particulares, incluindo as estratégias de aprendizagem específicas de cada um, contribuirá não só para aprendizagens profundas e significativas, mas também para rentabilizar o trabalho da aula em geral, e de cada aluno em particular, de modo a que a aprendizagem se desenvolva de uma forma agradável e atractiva, tal como as palavras de Coménio descrevem.

Uma abordagem metodológica deste tipo permitirá ainda que as aprendizagens efectuadas contribuam para o desenvolvimento integral do aluno, tanto a nível cognitivo como emocional, contribuindo, deste modo, para a formação de cidadãos interventivos na construção de uma sociedade mais justa e mais pacífica, orientada pelos valores democráticos, constituindo este o terceiro pilar que posso identificar nas palavras de Coménio: *“na Cristandade haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz, mais tranquilidade.”*

Identificadas as linhas mestras deste estudo, é altura de olhar mais pormenorizadamente para a estrutura do trabalho. Em primeiro lugar gostaria de me pronunciar em relação à linguagem metafórica utilizada nos títulos que surgem no índice. Sendo este trabalho fruto de uma consciencialização da importância da dimensão afectiva para a construção da aprendizagem e sua consequente implementação na prática de sala de aula, o texto que dá conta desse processo não pode deixar de reflectir o modo como me relaciono afectivamente com a aprendizagem que fui construindo ao longo desta experiência.

Quanto à organização do texto, optei por seguir a tradicional divisão do estudo em capítulos porque, embora entendendo a prática interligada com a teoria num processo dialéctico constante, reconheço que o texto deve ter uma estrutura clara para o leitor. Os três primeiros capítulos referem-se às bases teóricas que sustentam a acção prática; o quarto refere-se à intervenção no terreno e o último pretende ser a síntese dos anteriores.

Falar de gestão curricular não será possível sem, em primeiro lugar, ser abordado o conceito de *currículo*. O primeiro capítulo, “Do fixismo à flexibilidade”, ocupa-se da discussão deste conceito, clarificando como é entendido neste estudo. Este capítulo ocupa-se da discussão do conceito ao nível do seu entendimento apenas, sem mencionar a teoria crítica de currículo ou as implicações políticas da construção do currículo, ou ainda a

função social do currículo. De uma visão estática deste conceito, traça-se o percurso que o conduz a um conceito flexível, com características de organismo dinâmico, auto-regulável, do qual se parte para o trabalho ao nível da gestão curricular.

O segundo capítulo, “Do *ennui* ao *flow*” discute o que se entende por *gestão curricular*, *aprendizagem significativa* e *gestão personalizada do currículo*. Considera-se neste capítulo o binómio aprender/ensinar como duas faces da mesma moeda. Esta moeda, como qualquer moeda, possui um determinado valor real. Assume um valor relativo consoante o sujeito que a possui. Para uns, o mesmo montante pode ser muito, para outros, pode ser pouco, ou suficiente. Manuseada de modos diversos, consoante as mãos onde se encontra, esta moeda pode ser considerada o currículo no seu todo. As compras que se fazem através da dinâmica das duas faces são as aprendizagens. O valor relativo é o resultado do relacionamento individual de cada aluno com o currículo. O processo como o professor pode gerir o currículo atendendo aos valores relativos da moeda para cada aluno é um processo de gestão personalizada do currículo. A consciência e a observação das características individuais de cada aluno, por parte do professor aquando da planificação da actividade lectiva, faz operar a mudança de aulas aborrecidas e tristes, que causam “*ennui*” para aulas que decorrem fluidamente, quase sem dar conta do tempo passar, que se auto-planificam, ganhando características dinâmicas de processo contínuo, traduzindo-se num “*flow*”.

“O pó mágico”, o terceiro capítulo, refere-se à dimensão afectiva no processo de ensino-aprendizagem. Chamei-lhe “pó” porque se assemelha a um invólucro fino que tudo cobre, por vezes, quase imperceptível a um olhar menos atento, mas que se sente presente em todo o lado; ‘mágico’ porque detém um enorme poder, que de um momento para o outro é capaz de transformar uma situação no seu inverso, como se de magia se tratasse. Discute-se aqui a importância das variáveis da relação intrapessoal e interpessoal, tanto entre os intervenientes no processo, como com as aprendizagens a efectuar. Tal como o “pó”, presente em todo o lado, a dimensão afectiva subjaz a todos os aspectos da aprendizagem e não pode ser escamoteada. É este “pó mágico” que torna possível inscrever na matriz do sujeito aprendizagens que contribuam para o seu desenvolvimento integral. Introduce-se aqui o conceito de *eu-afectivo*, referindo-se este à dimensão do aluno enformada pela sua matriz pessoal, vivências anteriores, e características pessoais em

interacção com a situação de sala de aula condicionam ou facilitam uma atitude afectiva, positiva ou negativa, em relação à situação de aprendizagem.

O quarto capítulo, “Do pensamento à acção” refere-se à intervenção no terreno da sala de aula. Neste âmbito, foi utilizada uma metodologia de formação numa perspectiva de inovação como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional. Explica-se como nasceu o projecto de investigação, e de que consta. A metodologia de investigação escolhida enquadra-se no âmbito da investigação-acção. Assim, traçam-se as coordenadas para o estudo empírico, apresentam-se os instrumentos escolhidos, o seu processo de construção e os participantes na investigação. A seguir, procede-se à descrição da implementação e monitorização do projecto. Nesta secção engloba-se a recolha dos dados, sua análise e discussão. Uma vez que é através da análise e discussão dos dados que se progride na implementação do projecto, os três procedimentos atrás referidos não são tratados de uma forma estanque, mas à medida que se dá conta do desenvolvimento do processo. Há, deste modo, uma articulação constante entre as orientações teóricas do projecto e a reflexão sobre os dados relativos à acção desenvolvida, preparando, com base nesse conhecimento, a acção a desenvolver. No final discutem-se os dados na sua globalidade, comparando-os entre si.

O quinto capítulo, “Intersecção: pensamento e acção” discute os resultados que se obtiveram à luz dos pressupostos teóricos que informaram todo o estudo e tece conclusões, comentários e sugestões de aperfeiçoamento e aprofundamento.

Cumprida a breve viagem de reconhecimento entre a “proa e a popa”, chegou a altura de conhecer melhor este barco, ou seja, perceber de que modo é que uma gestão personalizada do currículo interfere nos afectos dos alunos tornando as aprendizagens significativas. O passo seguinte é descobrir os contornos e particularidades deste barco e levantar as interrogações que a viagem completa certamente suscitará.