

Ensinar bem, aprender melhor: representações sobre o sucesso educativo

Ana Sofia Ribeiro^{1,2}, Daniela Gonçalves^{1,3}
ana-sofia-rib@hotmail.com, daniela@esepf.pt

¹ *ESE de Paula Frassinetti, Portugal*

² *CIPAF da ESEPF, Portugal*

³ *CEDH da UCP, Portugal*

Resumo

A grande finalidade deste texto prende-se com um processo de investigação/formação que temos vindo a desenvolver, no âmbito da prática de ensino supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobre o processo de ensino/aprendizagem promotor de sucesso educativo numa instituição de ensino privada situada na zona metropolitana da cidade do Porto e com uma filosofia educacional do tipo *Kaospilot*. Todo o trabalho realizado foi enquadrado por uma abordagem qualitativa e interpretativa, com os dados a serem recolhidos através de análise documental, do inquérito por entrevista - grupo de docentes e à diretora da instituição de ensino - e do *focus group* - aplicados aos alunos, e analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo. Atendendo a este enquadramento, apresentar-se-á este estudo exploratório sobre as representações de docentes e discentes sobre o que é um bom ensino e uma boa aprendizagem, destacando as representações de todos os participantes sobre estratégias promotoras de sucesso educativo, tendo em conta grandes categorias definidas. Os resultados preliminares apontam para um grande alinhamento entre a equipa docente e as considerações proferidas pelos alunos.

Palavras-chave: sucesso educativo, qualidade de ensino, processo de aprendizagem.

Abstract

The main goal of this text is to become a process of investigation/formation in which we've been developing, in the ambit of the supervised Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, about the process of the teaching/learning promo of educational success in a private teaching institute located on the metropolitan zone of Oporto with an education philosophy like *Kaospilot*. All the work made was framed by an interpretive and qualitative approach, with the data being collected through documental analysis, of the inquiry by interview - group of teachers and the director of the educational institute - and of the focus group- applied to students and analyzed using the technique of content analysis. Will be presented this exploratory study about representations of teachers and students about what is good teaching and good learning, highlighting the representation of all the participants about their strategic promos of educational success, taking into account large defined categories. The results point to on big alignment between the teacher's team and the uttered considerations by the students.

Keywords: educational success, teaching quality, learning progress.

1 Ensinar bem: *Kaospilot*

De acordo com o papel da União Europeia, em particular, no domínio da educação e da formação, cada país é responsável pelos seus sistemas de educação e formação. Deste modo, foi adotado um quadro estratégico (Educação e Formação para 2020), antecessor ao quadro de 2010. O quadro de EF2020 da União Europeia apresenta quatro objetivos estratégicos para os Estados-Membros, tais como: i) tornar ao longo da vida a aprendizagem e a mobilidade uma realidade; ii) melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; iii) promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa; iv) incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o empreendedorismo, a todos os níveis da educação e da formação.

Estes objetivos permitem, em nosso entender, que haja um maior desenvolvimento integral da criança, através do seu percurso escolar, para que num futuro próximo consiga realizar todas as suas potencialidades, tal como a economia sustentável e sobretudo dar resposta a questões relacionadas com a empregabilidade.

De acordo com os objetivos apresentados anteriormente, assume-se que a escola é responsável na promoção do sucesso educativo.

No que diz respeito à educação na Finlândia, o aluno está sempre à frente dos saberes, pois “um aluno feliz, livre para se desenvolver ao seu ritmo, adquirirá mais facilmente os saberes fundamentais” (Roubert, 2011, p. 9).

Misrahi (citado por Gonçalves, 2006, p. 102) também refere que, “a educação deve desenvolver, em primeiríssimo lugar, o sentido da felicidade, ou seja, uma espécie de atenção, de perspicácia, dirigidas a si próprio e à vida, e que indicam que só a alegria importa”.

Não obstante, para o sucesso progredir, é necessário que o professor saiba moldar e ensinar os seus alunos, pois “ser professor não se cinge apenas e só a ensinar a matéria curricular, mas também à compreensão, por parte do aluno, dos desafios postos globalmente à sociedade” (Cardoso, 2013, p. 40).

Segundo Robert (2011), na Finlândia a relação entre os professores e os alunos estende-se num grande ambiente de familiaridade, que não elimina o respeito mútuo entre ambos. Por outras palavras, os professores são bastante acessíveis e flexíveis e tentam ajudar os seus alunos sempre que surge alguma dificuldade perante a aprendizagem, concretizando modos pedagógicos flexíveis, diversificados, personalizados e contextualizados. O mesmo é verificável nas escolas que adotam uma filosofia educacional do tipo *Kaospilot*, porque a ênfase está na centralidade dos modos de aprender. Nas escolas de tipo *Kaospilot* é um espaço que procura compreender o ser humano completo, com as suas fraquezas, os seus pontos fortes, os seus sonhos e os seus conhecimentos próprios. Para tal, há um investimento numa procura contínua em descobrir o que motiva as pessoas a aprender, a criar e a liderar, proporcionando, um ambiente educativo que ajuda os alunos a respeitar os seus valores e a concretizar os seus sonhos. Assim, a *Kaospilot* apresenta-se como uma filosofia educacional internacional de empreendedorismo, criatividade e inovação social que aposta no desenho e gestão de projetos criativos, no desenho e liderança de processos criativos e no desenho e criação de novos negócios.

A *Kaospilot* aposta, portanto, essencialmente no ensino colaborativo e baseado em projetos, onde os “alunos profissionais” são protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem e onde estudos de caso são completamente substituídos por projetos reais com clientes de verdade.

2 Âmbito e finalidade da investigação

A presente investigação insere-se numa metodologia de carácter qualitativo, pois “os investigadores que adotam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo (...) duvidam da existência de factos «sociais» e põem em questão a abordagem «científica» quando se trata de estudar seres humanos” (Bell, 1997, p. 20). Portanto, estamos “em presença de um tipo de investigação que requer o envolvimento pessoal do investigador, interagindo com o contexto em que decorre a ação de forma a captar, do modo mais fiel possível, o desenrolar dos acontecimentos” (Morgado, 2012, p. 59). Por outras palavras, “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Sempre que se está perante uma investigação qualitativa é fundamental saber que se trata também de uma investigação descritiva, pois “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Denota-se, portanto, que os investigadores qualitativos analisam todos os dados recolhidos “respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Por outro lado, estes interessam-se mais pelo processo em si do que simplesmente pelos resultados ou produtos obtidos. Seguindo o pensamento de Bogdan & Biklen (1994), estes apontam que há mudanças, quando se utiliza a pré e pós-testes, pois “as estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interecções diários” (p. 49). Os investigadores analisam os dados de forma indutiva, isto é, não recolhem dados ou provas para confirmarem ou infirmarem hipóteses já previamente definidas, mas antes investigam a teoria de modo a completarem todas as “peças” recolhidas que se inter-relacionaram. Logo, é pertinente uma abordagem interpretativa e subjetiva do tema que se privilegia o esclarecimento de fenómenos particulares como forma de compreender o geral.

Em síntese, todo o trabalho realizado foi enquadrado por uma abordagem qualitativa e interpretativa, com os dados a serem recolhidos através de análise documental, do inquérito por entrevista - grupo de docentes (4) e à diretora da instituição de ensino - e do *focus group* - aplicados aos alunos (2 grupos de discussão com a participação de 6 alunos em cada), e analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo, tendo em conta um quadro de referentes com categorias, do qual destacamos: *sucesso educativo, inovação pedagógica, desenho, implementação e avaliação de projetos e avaliação das aprendizagens*. Atendendo a este enquadramento, a grande finalidade da investigação consistiu em apresentar as representações de docentes e discentes sobre o que é um bom ensino e uma boa aprendizagem, destacando as representações de todos os participantes sobre estratégias promotoras de sucesso educativo, tendo em conta grandes categorias definidas.

2.1 Contexto de investigação

A presente investigação foi realizada numa instituição de ensino que se situa na zona do grande Porto. A escolha desta instituição consistiu no facto de a mesma querer “partir à aventura e desenhar uma escola de e para o mundo” (Projeto Educativo, 2016, s/p.), pois nos dias de hoje uma escola promotora de uma aprendizagem inovadora, tem de ter “uma ideia clara sobre as práticas instrumentais que querem para o desenvolvimento dos alunos” (Cardoso, 2013, p. 259). Neste sentido, nesta escola pretende-se que os alunos busquem a sabedoria da vida e ao mesmo tempo, que sejam mais do “que recetores de alimento intelectual são agentes ativos na exploração e na construção de significado para o mundo que os rodeia” (Projeto Educativo, 2016, s/p.).

Nos últimos anos passou-se de escolas centradas nos professores, para escolas que se centram nos alunos, contudo esta escola centra-se na aprendizagem, isto é, numa “aprendizagem que se quer integral e que para se concretizar precisa que alunos e professores, crianças, orientadores educativos, familiares e a comunidade assumam papéis diferentes, mas complementares” (Projeto Educativo, 2016, s/p.). Portanto, nesta instituição, “os alunos serão copromotores do seu processo de aprendizagem individual e dos processos de aprendizagem dos seus pares e os orientadores educativos serão mediadores desses processos de aprendizagem e terão o difícil papel de equilibrar forças entre o dar asas para voar e o saber aterrar para consolidar as experiências dos voos” (Projeto Educativo, 2016, s/p.).

De acordo com o espaço físico, a cor predominante é o branco, pois este transmite “liberdade, flexibilidade, criatividade e conforto” (Projeto Educativo, 2016, s/p.); esta cor permite proporcionar um ambiente neutro e sereno para todos os alunos e orientadores educativos que frequentam este espaço.

Relativamente aos espaços, estes estão pouco preenchidos para que se possa ir complementado, ao longo do tempo, de acordo com as necessidades/facilidades de cada grupo. Quanto ao mobiliário que nele consta, foi pensado de forma cautelosa para promover uma maior flexibilidade. Com isto, a instituição quis transmitir “a mesma sensação de segurança e conforto que temos quando estamos nas nossas casas” (Projeto Educativo, 2016, s/p.).

A gestão da escola consiste num processo participativo feito pelas crianças, pelos encarregados de educação e pela comunidade envolvente. Contudo, para que esta participação seja fomentada, a instituição promove um momento designado por “Cais” que se realiza semanalmente. Neste momento, converte-se “num espaço de reflexão e debate e também num momento de convívio e de reforço dos laços sociais e afetivos entre a comunidade educativa” (Projeto Educativo, 2016, s/p.)

Nesta instituição, os orientadores educativos (docentes) têm um papel fundamental; assim, para fazerem parte da mesma é necessário estarem aptos a um conjunto de competências e características que indicam o perfil de um orientador competente. De acordo com o Projeto Educativo (2016) são apresentadas as principais competências:

- “contribui para o desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação do currículo do século XXI;
- promove um propósito e visão partilhada;
- reflete continuamente sobre a sua prática profissional;

- aceita e gere a ambiguidade;
- pesquisa, aprende, desaprende, reaprende e partilha conhecimento continuamente;
- facilita e potencia o desenvolvimento do outro;
- inspira a paixão pela aprendizagem ao longo da vida;
- trabalha para e em função de um coletivo, sendo solidariamente responsável por todas as decisões tomadas;
- lidera processo de aprendizagem tornando-o real, rigoroso, envolvente e autêntico;
- promove a alegria”.

Os grupos de aprendizagem estão organizados em função de níveis de desenvolvimento, invés da divisão de critérios etários ou, até mesmo de níveis de escolaridade. O grupo pré-escolar consiste em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Já o grupo de iniciação, inclui crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. Regra geral, para cada grupo ou sala, contém um limite máximo de 20 crianças. Portanto, “cada grupo de aprendizagem será orientado por uma equipa pedagógica interna e um conjunto de orientadores educativos externos que assegurarão parte das atividades curriculares” (Projeto Educativo, 2016, s/p.).

A instituição aborda as orientações curriculares recomendadas pelo Ministério de Educação. Para além disso, a mesma aborda outros temas que sejam do interesses das próprias crianças, isto é, há uma diversidade e flexibilidade que lhes permite focarem-se na metodologia de projeto de tipo *Kaospilot* e, ainda, em outras metodologias e abordagens, tais como: método Montessori, a Reggio Emilia e High Scope, para “que cada criança atinja os objetivos estabelecidos segundo os seus ritmos e preferências, sentindo-se desafiada, livre e competente” (Projeto Educativo, 2016, s/p.).

3 Resultados preliminares

Tendo em conta a finalidade investigativa, foram definidas grandes categorias (emergentes e convergentes), apresentadas anteriormente, que permitiram a apresentação e discussão dos dados de investigação.

Destacaremos alguns resultados mais pertinentes, tendo em conta os diferentes instrumentos de recolha de dados, bem como a análise de conteúdo (Bardin, 2009; Quivy & Campenhout, 1998) realizada aos dados dos inquiridos por entrevista, à análise documental e aos *focus group*, no sentido de coligir as representações dos docentes e discentes sobre o sucesso educativo.

As docentes da instituição, bem como a sua diretora, caracterizaram o *sucesso educativo* (categoria A) a partir de diferentes variáveis, de entre as quais se destacam a área afetiva, a emocional e a intelectual. Afirmam, ainda, que para existir sucesso educativo é necessário ver o aluno como um todo, ou seja, é necessário saber se a aprendizagem faz sentido para o aluno e se o mesmo se sente feliz na escola: “o sucesso na escola não é apenas definido através do cumprimento de metas de aprendizagem, mas sim num sentido mais integral, isto é, o sucesso educativo vai mais além do que os conteúdos

programados” (Pv). No que diz respeito à representação dos alunos, o sucesso educativo é caracterizado como “ganhar algo”, “ser reconhecido”, “ser popular” e “ser divertido”.

Acrescentam ainda que sua instituição fomenta o sucesso, porque é inovadora (*inovação pedagógica* – categoria B): “não há trabalho de casa igual para todos e cada um pode escolher o que quer fazer como “trabalho de casa”; “vivemos projetos de 6 ou 8 semanas”; “não aprendemos sentados numa carteira”; “não precisamos de autorização para iremos à casa de banho”; “temos tarefas a fazer como a arrumar/varrer”; “estamos num ensino alternativo”. Já as docentes e diretora manifestam algumas reservas nos rótulos em relação ao conceito de inovação pedagógica, pois afirmam que nada do que fazem é considerado inovador. O que fizeram foi apenas irem buscar metodologias já existentes há muitos anos, mas que por força das circunstâncias, das estruturas e das burocracias deixaram de ser aplicadas. A instituição apenas foi repescar ideias e construíram um modelo de aprendizagem que permite aos alunos relacionar o que aprendem na escola com a vida lá fora.

O *desenho, implementação e avaliação de projetos* (categoria C) “permite construir o modelo pedagógico transversal, articulando todos os conhecimentos, competências e atitudes que se conseguem ligar umas às outras ao serviço de um objetivo/finalidade” (PI). Alinhada com a equipa docente, a diretora explicita que cada individuo na vida pessoal, familiar e profissional idealiza projetos de vida e, por isso, depois de os alunos saírem da instituição terão de fazer esse tal projeto. Porém, vão ter de aplicar os temas às aprendizagens que fizeram e interligá-los com o contexto real. Assim, a diretora da instituição afirma que os projetos permitem enquadrar e criar uma moldura e, ainda, perceber como é que tudo o que os orientadores/docentes fazem vai ser útil para os alunos no seu percurso de vida. Neste modo de trabalho pedagógico, os alunos não realizam os exercícios todos ao mesmo tempo como no contexto tradicional. De acordo com os alunos, “estamos muitas vezes em grupos e os orientadores acompanham o nosso trabalho e nós acompanhamos todos os colegas”.

Verificou-se que os alunos são avaliados – *Avaliação das aprendizagens* (categoria D) de maneira diferente e não apenas através de fichas de avaliação, pois, e tal como referem no *focus group*: “no ensino alternativo tu invés de teres testes, os professores avaliam enquanto tu fazes os trabalhos e eu acho que eles têm mais atenção aqui do que nas outras escolas”. Para além disso, percebeu-se que para os alunos é importante que não haja essas fichas de avaliação, pois “eu nos testes sinto-me muito nervoso e depois bloqueio e quando é num trabalho, não fico tão nervoso como no teste e assim, também já não tenho de decorar tanta coisas como tinha para os testes”. Outra forma de avaliar as aprendizagens, segundo os alunos, é a seguinte: os alunos sentam-se no chão em roda e virarem-se para o quadro, no qual lhes são apresentadas questões – “através dessas questões expressamos a nossa opinião e nesse momento os orientadores estão a avaliar os nossos conhecimentos”. Todas as docentes afirmam que a avaliação é feita sobretudo através de observação. Para além disso, privilegiam “momentos de registo no portefólio, exercícios de feedback no final da semana” (PII), onde avaliam os conhecimentos de maneira informal, através de jogos ou um debate sobre um tema abordado. Trimestralmente, os docentes preenchem relatórios, onde têm uma tabela e verificam os métodos obrigatórios a cumprir pelo ministério da educação. Para estas docentes é notório que aliavam não através de um número, “mas avaliam para ensinar melhor e garantir qualidade” (Estanqueiro, 2012, p. 83) nas aprendizagens dos alunos. A autoavaliação de acordo com as repostas das docentes pode ser realizada no *Check In*

que é no início do dia ou, então, no *Check Out* que já é no final do dia e normalmente abordam o dia que passaram juntos e muitas vezes os alunos fazem a sua autoavaliação. Nestes momentos de reunião em grande grupo, as docentes também percebem o que têm de melhorar a partir dos *feedbacks* fornecidos pelos alunos e todas as semanas há um exercício de feedback que inclui a autoavaliação, a avaliação dos pares, a avaliação dos professores e a avaliação do design do projeto, de acordo com o que referiu a diretora.

Toda esta filosofia educacional que é apontada por alunos, orientadoras/docentes e diretora está bem patenteada também nos documentos estruturantes, tal como o Projeto Educativo, e tendo em conta a análise documental, a saber: no que diz respeito a projetos de aprendizagem, estes podem ser individuais, isto é, nascem do interesse de uma determinada criança ou coletivos que surge dos interesses em geral dos grupos de crianças e pela equipa pedagógica. Estes projetos têm a duração de seis semanas e cada projeto segue uma estrutura similar e flexível, tal como: registos de avaliação intermédia e final, arcos de aprendizagem e, ainda, um roteiro de aprendizagem.

Sabe-se, ainda, que relativamente à avaliação esta não se limita a uma quantificação dos conhecimentos adquiridos, mas sim a “um processo partilhado e participativo que envolve todos os agentes educativos e que pressupõe a utilização de instrumentos diversificados para documentar o processo e progresso da aprendizagem integral” (Projeto Educativo, 2016, s/p.).

4 Considerações finais

A literatura que investiga os fatores explicativos do sucesso dos alunos é abundante, incidindo quer sobre o sucesso escolar em geral e sobre o seu reverso, o insucesso escolar, quer sobre o sucesso/insucesso junto de populações específicas (Alves, 2010).

A qualidade da escola e dos seus professores, especialmente a qualidade dos processos desenvolvidos para promover o sucesso educativo de todos os alunos, surge como um elemento decisivo e o melhor preditor de sucesso académico.

Zins et al. (2004) evidenciaram que, no sucesso escolar, interferem, de forma positiva, predominantemente: (i) ambientes seguros e pacíficos; (ii) relações afetuosas entre alunos e professores, promotoras do desejo de aprender e estar na escola; (iii) estratégias de ensino mais eficazes que envolvam os alunos; (iv) o trabalho em conjunto dos professores e das famílias; (v) alunos mais confiantes e implicados nos seus processos de aprendizagem e (vi) alunos conscientes das tarefas que lhes são atribuídas e que se apoiam na resolução de problemas. Todas estas variáveis são bem equacionadas na instituição investigada, tendo em conta os discursos (e práticas) dos docentes e discentes e muito visíveis no seu Projeto Educativo. De salientar, a forte aposta no trabalho em equipa entre os profissionais em prol do bem-estar na aprendizagem dos alunos, assim como a confiança dos alunos e das famílias na instituição, para além de do forte envolvimento dos alunos nas atividades propostas (características muito semelhantes à educação finlandesa apresentadas anteriormente) até porque para eles ter sucesso na escola significa: “saber fazer alguma coisa muito bem”; “ser um génio”; “as professoras serem amigas”; “virem aqui fazerem estas entrevistas e quererem saber mais sobre nós”.

5 Referências

- Alves, J. M. (2010). O Projeto Fénix e as condições de sucesso. In J. Azevedo & J. M. Alves (Orgs.), *Projecto Fénix – mais sucesso para todos: memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp. 37-66). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. (1.^a Ed), Lisboa: Guerra e Paz.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- European Commission. (s/d). *Quadro estratégico – Educação e Formação 2020*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_pt
- Gonçalves, D. (2006). Da inquietude ao conhecimento. *Saber(e)Educar*, 11, 101-109.
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Lisboa: Manuscrito.
- Projeto Educativo da Instituição. (2016). Texto Policopiado.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Robert, P. (2011). *A educação na Finlândia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Zins, J. E. et al. (Eds.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.