

A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ORGANIZATION AND MANAGEMENT OF THE TEACHING - LEARNING PROCESS IN THE PRIMARY SCHOOL

Armindo José RODRIGUES¹

RESUMO: a pesquisa em educação tem esquecido o estudo dos processos de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula. No entanto, os modelos de organização e gestão da classe têm um grande impacto na planificação e implementação das actividades académicas e na qualidade e diferenciação dos percursos de aprendizagem dos alunos. Efectivamente, os resultados da nossa investigação puseram em evidência que há uma interacção dinâmica entre as modalidades concretas de organização e gestão dos ambientes de aprendizagem, por um lado, e os procedimentos de planificação, implementação e avaliação das actividades. O nosso estudo mostrou ainda que a escolha de determinadas actividades pelo professor obedece a um esquema de progressão gradual, e a diferentes níveis, em direcção aos objectivos visados.

PALAVRAS-CHAVE: organização e gestão da classe; actividades de ensino-aprendizagem; ensino fundamental.

ABSTRACT: the educational research has forgotten the study of teaching-learning processes in the classroom. However, classroom organization and management models have a major impact on the planning and implementation of academic tasks and on the quality and differentiation of the ways of learning. In fact, the results of our research showed that there is a dynamic interaction between specific ways of organizing and managing learning environments and the proceedings of planning, implementing and assessing academic tasks. Our study showed too that the choice of certain kinds of learning tasks by the teacher obeys to a progressive stepping stones scheme, and at different levels, toward aimed targets.

KEYWORDS: classroom management and organization; teaching-learning tasks; primary education.

As modalidades de organização e gestão da classe, entendidas como o conjunto de condições pré-estabelecidas (agrupamento e distribuição espacial dos alunos, regras de interacção, estrutura e encadeamento das actividades, princípios orientadores da acção docente, rotinas e estratégias, etc) que definem o contexto em que se desenvolve o processo ensino-aprendizagem, não têm merecido, entre nós, a necessária atenção por parte dos investigadores. E no entanto, esta problemática tem sido objecto de importantes investigações desde meados do século passado, particularmente depois dos anos sessenta e setenta, sobretudo nos Estados Unidos, tendo experimentado um progressivo desenvolvimento e aprofundamento. Foi um período em que se multiplicaram as observações sistemáticas de aulas, as análises interaccionais e a aplicação de questionários, tendo por objectivo, por exemplo, obter descrições cada vez mais finas dos acontecimentos da sala de aula e dos vários estilos e funções do ensino. Procurava-se, afinal, identificar e caracterizar os traços marcantes do professor eficaz e competente, com o propósito de, subsequentemente, encontrar modelos de formação inicial susceptíveis de desenvolver nos futuros professores aqueles saberes e aquelas habilidades que têm maior impacto num desempenho profissional igualmente eficaz e competente, logo desde os primeiros anos de prática.

¹ Prof. Coordenador da Escola Superior de Educação de Lisboa, Departamento de Especializações Educativas. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Caen (França) - armindor@netcabo.pt

As breves reflexões que vamos apresentar foram motivadas pelos resultados de algumas pesquisas por nós conduzidas. Tais pesquisas, embora não descartem a tradição que estudava as interações professor-aluno em contexto de sala de aula numa perspectiva behaviorista, centraram-se mais na dimensão pedagógico-didáctica e curricular, privilegiando um enfoque cognitivista e uma abordagem fenomenológica, incluindo igualmente algumas perspectivas do paradigma “pensamento do professor”. Note-se, porém, que focaremos apenas alguns aspectos parcelares, com o intuito expresso de retirar “cuidados” e ensinamentos que possam ser transpostos para as práticas quotidianas dos professores, em especial daqueles que se defrontam com grande diversidade de situações-problema, em contextos educativos cada vez mais complexos.

EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE GESTÃO DA CLASSE

As primeiras pesquisas sobre a organização e gestão da sala de aula centraram-se essencialmente em questões relacionadas com a manutenção da ordem e da disciplina. Esta centralidade das questões disciplinares parece ter decorrido directamente das profundas transformações sofridas no pós-guerra, quando a escola passou a acolher públicos cada vez mais numerosos e diversificados. Efectivamente, em vez da tradicional continuidade e complementaridade entre escola e família, quando a população discente pertencia quase exclusivamente à classe dominante, estava-se agora em presença de uma multiplicidade e diversidade de valores, de normas e códigos sociais, muitos deles “desviados” dos modelos socialmente aceites, criando constantes conflitos de concepções e de conduta entre o professor e certos grupos de alunos, os quais adoptavam, por vezes, comportamentos agressivos e hostis. Se os factores socioeconómicos pesaram fortemente para tornar mais difícil a gestão da aula, não é menos verdade que vários outros poderão ser invocados, desde as características pessoais do professor, ao contexto de trabalho (espaços físicos deficientes, turmas numerosas, horários sobrecarregados, programas extensos...) e à própria direcção da escola.

Porém, as pesquisas depressa ultrapassaram os estreitos limites das questões da ordem e da disciplina, acabando por realçar vários outros aspectos importantes. Por isso, se interessa explicitar em traços largos a evolução do conceito de gestão da classe, alguns outros resultados fornecidos por esses estudos têm igualmente de ser mencionados. Em primeiro lugar, tornou-se evidente que a manutenção da ordem não é um fim em si mesma, pois um aluno pode não perturbar o clima da aula sem que, no entanto, se empenhe activamente nas aprendizagens. Em consequência, DOYLE (1986) proporá a ampliação do conceito, para abarcar a dimensão aprendizagem: *“a gestão da classe consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordeiro favorável tanto ao ensino como à aprendizagem”*.

Segundo o mesmo autor, o ensino tem duas dimensões fundamentais, de que derivam as duas tarefas principais da actividade do professor: as funções

relativas à gestão da classe (organização dos grupos, definição de regras, procedimentos e sanções disciplinares, articulação e sequenciação das actividades, etc.); o ensino dos conteúdos dos programas (dar o programa, motivar os alunos, seleccionar e organizar os recursos, avaliar as aprendizagens, etc). É a “dupla agenda do professor”, de que falam Shulman (1986) e Leinardt (1990).

Não deve, porém, pensar-se que o professor tem que, *primeiro*, garantir um clima de ordem na sala, para, *em seguida*, estruturar, conduzir e supervisionar as actividades de ensino. Não se pode ignorar que há professores para quem a instauração e manutenção de um ambiente de trabalho nas aulas é tarefa de tal modo difícil e desgastante que pouco tempo e energia lhes restam para dedicar às actividades de ensino propriamente ditas. Ou que outros professores se centram de tal modo nas actividades estritas de ensino que esquecem as demais dimensões do universo da turma, nomeadamente as dimensões da cidadania, da ética e do desenvolvimento pessoal e social. Os resultados das pesquisas remetem claramente para uma concepção de gestão da classe numa perspectiva holística. Efectivamente,

uma parte da tarefa de preparação com vista a uma gestão eficaz da aula é simultaneamente uma preparação com vista ao ensino eficaz da matéria. É o que demonstraram os estudos sobre a gestão da aula realizados por Kounin e colaboradores que revelam que as diferenças importantes, na gestão da classe, entre os professores que são bem sucedidos e aqueles que o não são não residem na sua resposta aos alunos perturbadores. Efectivamente, as diferenças remetem antes para a planificação e preparação da matéria e para as técnicas de gestão da classe que os professores utilizam para prevenir a inatensão e as perturbações; este modo de agir opõe-se ao método coercitivo, que consiste em reagir após o aparecimento dos problemas. (BROPHY e PUTNAM, 1979:189, citados por MARTINEAU, GAUTHIER e DESBIENS, 1999, p.469)

A gestão da classe deve, então, iniciar-se com uma planificação cuidada, logo no início do ano lectivo, com vista à antecipação e prevenção dos problemas. Citando Brophy (1983), GAUTHIER e colaboradores (1998:241) acentuam que “o planeamento da gestão da classe começa não somente com o trabalho de preparação, antes do início do ano letivo, mas também com a implantação e a comunicação de regras, de procedimentos, de relações e de expectativas em face dos alunos assim que o ano se inicia”. A antecipação e prevenção conseguem-se através da tomada de decisões acerca de quais devam ser as rotinas a implantar na vida da turma, o que acontece na planificação. Para Yinger (1977), que define as rotinas como “conjuntos de procedimentos estabelecidos que têm por função controlar e coordenar sequências específicas de comportamentos”, é efectivamente durante a planificação que se procede à selecção, organização e distribuição das rotinas. Este autor distingue quatro tipos de rotinas: rotinas de actividade, rotinas de ensino, rotinas de supervisão e rotinas de execução (YINGER, 1977; também ROY, 1991). Promovendo a automatização de uma série de procedimentos que visam o controle e a coordenação de sequências de comportamentos aplicáveis a situações específicas, as rotinas

têm por efeito 1) reduzir o número de indicações a serem tratadas pelos professores; 2) reduzir o número de decisões a serem tomadas durante a

intervenção; 3) aumentar a estabilidade das actividades; 4) aumentar a disponibilidade dos professores diante das reacções dos alunos; 5) diminuir a ansiedade dos alunos, tornando os professores mais previsíveis. (GAUTHIER et al., 1998, p.242)

Muitos outros aspectos importantes, postos em destaque pelas pesquisas relativas à organização e gestão da classe, poderiam ser aqui apresentados e analisados. Em forma de comentário final, consideramos que a síntese de Amado (2001, p. 25) acentua os aspectos essenciais da herança do enfoque processo-produto, quando afirma que

depois destes estudos ninguém pode negar a importância de uma boa preparação da aula, da gestão dos tempos para que se verifique uma boa aprendizagem, de uma correcta gestão e administração do espaço, de uma exposição com os requisitos mínimos, de um adequado questionamento dos alunos e de uma boa "habilidade" para conseguir envolver toda a turma nas actividades. (AMADO, 2001, p.25)

Mesmo sem trazer à análise os resultados de pesquisas promovidas sob outros enfoques metodológicos, parece agora evidente que o conceito de gestão da classe abarca, afinal, todos os aspectos da acção do professor dentro da sala de aula, desde a organização do contexto e do ambiente de aprendizagem até à antecipação, regulação e supervisão de todo o processo de transmissão de conhecimentos, incluindo, por conseguinte, o domínio que actualmente costuma designar-se por gestão curricular.

A PLANIFICAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Até aos anos setenta do séc. XX, a planificação das actividades de ensino-aprendizagem foi dominada pelo modelo de Tyler (1949), que se estruturava em quatro etapas: definição dos objectivos, selecção das actividades de aprendizagem, organização das actividades de aprendizagem, selecção dos procedimentos de avaliação. Como recorda Arends (1995), concebida nessa perspectiva, uma boa planificação caracterizava-se "*por objectivos de ensino cuidadosamente especificados (geralmente expostos em termos comportamentais), acções e estratégias de ensino concebidas para promoverem objectivos prescritos e medições cuidadas dos resultados, particularmente do rendimento escolar dos alunos*". Em consequência, as instituições de formação de professores davam grande ênfase ao treino de procedimentos muito elaborados que visavam a eficácia na especificação dos objectivos comportamentais, na perspectiva tyleriana.

No entanto, alguns estudos empíricos, fundados numa atitude crítica relativamente aos modelos e perspectivas behavioristas, desde cedo puseram em evidência que aquele modelo não correspondia às práticas efectivas dos professores, relativamente aos procedimentos de planificação. Assim, Taylor (1970), analisando os processos de planificação adoptados em escolas secundárias inglesas, concluiu que os professores tendem a considerar, por ordem de importância: factores associados ao contexto docente, por exemplo, materiais e recursos; os interesses dos alunos; as metas

e objectivos do ensino; considerações sobre os conteúdos da disciplina respectiva. Por conseguinte, os professores, nas suas práticas quotidianas, não obedeciam às recomendações dos teóricos sobre a planificação sistemática e linear.

Também Zahorik (1975), tendo solicitado a duas centenas de professores que enumerassem por escrito as decisões que tomavam antes de ensinar e qual a sua ordem, concluiu que a primeira decisão tomada dizia respeito ao conteúdo a abordar e que as decisões mais frequentes estavam relacionadas com as actividades a realizar pelos alunos, não tendo os objectivos um papel particularmente relevante. Estes resultados são confirmados por muitos outros estudos dessa época (MORINE-DERSHIMER e VALLANCE, 1976; PETERSON, MARX e CLARK, 1978; SHAVELSON e STERN, 1981; etc).

Particularmente importantes para o nosso estudo são os contributos de Yinger (1977; 1979; 1980). Utilizando a observação participante, a entrevista e o pensamento em voz alta, este investigador analisou os processos de planificação de um professor do ensino primário ao longo de cinco meses, tendo concluído que a maioria da acção da classe ocorre no contexto das actividades e que a planificação do professor consistia verdadeiramente numa “*planificação das actividades*”.

Ainda segundo Yinger (1980), o predomínio das actividades explica-se mediante o conceito de “*quadro de conduta*”, na perspectiva da psicologia ecológica (BARKER, 1963; DOYLE, 1977). Um quadro de conduta é uma unidade ecológica de conduta possuidora de quatro traços distintos: limites espaciais e temporais definidos; um meio físico com utensílios, por exemplo, livros e outros materiais; um modelo configurado de conduta; interações entre os componentes físicos e o modelo configurado de conduta. As actividades de ensino representariam, assim, quadros de conduta controlada, porquanto os comportamentos de professor e alunos são dirigidos pelo “quadro” definido, mas o próprio quadro de conduta é definido e controlado antecipadamente pelo professor, quando planifica as aulas.

Para Yinger (1980), quando o professor estrutura as actividades a realizar na aula, através da sua planificação antecipada, seleccionando e organizando as rotinas, como vimos acima, define de antemão os limites e orientações gerais da conduta, aumentando as probabilidades de que essa mesma conduta ocorra segundo os seus intentos. Parece, então, que são as actividades de ensino, e não os resultados da aprendizagem, que constituem a meta e o enfoque da planificação do professor. As próprias metas de ensino, aliás, só vão ganhando forma à medida que os traços da actividade (localização; estrutura e sequência; duração; participantes; comportamento aceitável dos alunos; movimentos instrucionais do professor; conteúdos e materiais de ensino) vão sendo elaborados e especificados.

É óbvio que os professores se preocupam com a aprendizagem dos alunos, mas esta só ocorrerá na medida em que os alunos estejam interessados e implicados nas actividades que lhes são propostas/impostas pelo professor ou negociadas/decididas conjuntamente. As actividades constituem, pois, a

oportunidade para aprender, sendo por conseguinte o cerne tanto da planificação como da acção (Jackson, 1968; Sacristan, 2000).

As actividades ou tarefas constituem-se assim no elemento chave de análise do processo ensino-aprendizagem. Efectivamente, ao observador torna-se fácil identificar as actividades e os seus traços distintivos, mas é muito difícil inferir quais os objectivos visados. Segundo Hill, Yinger e Robins (1983), a importância que as actividades assumem para o professor, tanto na planificação como na acção, poderá explicar-se pelo facto de os professores não esperarem grandes mudanças nos seus alunos, no final de cada aula, ao contrário do que se seria levado a pensar numa perspectiva de planificação sistemática e linear. Segundo os autores mencionados, os professores equacionam as mudanças apenas após a exposição de vários conceitos no decurso de dias, semanas e até meses.

Poderia, então, concluir-se que, na opinião dos professores, a planificação das actividades inclui o professor em unidades significativas de pensamento e acção, que abarcam como componentes noções sobre a aprendizagem do aluno, a interacção professor-aluno e a cobertura do currículo (YINGER, 1980; HILL, YINGER e ROBINS, 1983; SACRISTAN, 2000).

Esta crítica demolidora ao modelo de planificação sistemática linear e, consequentemente, à concepção de que as actividades desenvolvidas na sala de aula são orientadas especificamente para a prossecução de objectivos precisos e mensuráveis, o que supõe previsibilidade, estabilidade e controle, será prosseguida e aprofundada com a emergência das correntes cognitivistas e construtivistas. De entre os projectos e agendas de investigação derivadas ou reclamando-se destas correntes, é justo destacar o conjunto de pesquisas que, tendo despontado aqui e ali, em meados dos anos setenta, viria a originar o que se convencionou designar por “teacher thinking”, por partir da premissa de que o pensamento do professor funda, guia e orienta a sua conduta.

A investigação rapidamente pôs em evidência que, à semelhança da vida das organizações em geral, também a vida da sala de aula se caracterizava pela complexidade, pela incerteza, pela mudança e pela imprevisibilidade. O que justificaria e sustentaria, então, a situação de aparente ordem, controle e pré-definição que a azáfama de uma sala de aula habitualmente aparenta para um observador externo? Ora, o que o observador externo pode constatar é que alunos e professor se encontram embrenhados na realização de determinadas tarefas, utilizando certos materiais e recursos, obedecendo a um esquema interiorizado, embora por vezes surjam alterações visíveis do percurso, seja por proposta dos alunos, seja por imposição do professor.

Como salienta Sacristan (2000:250), uma tarefa lectiva “*não é uma actividade espontânea, desordenada e desarticulada, mas algo que tem uma ordem interna, um curso de acção...*” E acrescenta, mais adiante:

o desenvolvimento de uma tarefa organiza a vida da aula durante o tempo em que transcorre, o que lhe confere a característica de ser um esquema *dinâmico*,

regula a interacção dos alunos com os professores, o comportamento do aluno como aprendiz e o do professor, marca os parâmetros de utilização dos materiais, aborda os objectivos e conteúdos de uma área curricular ou de um fragmento da mesma, apresenta uma forma de os acontecimentos decorrerem na classe.

As actividades (ou tarefas) configuram, pois, e regulam a prática. Só a apreensão da sua estrutura e encadeamento sequencial, bem como os modos peculiares de as desenvolver, reduzir ou ampliar, nos tornará possível compreender qual seja o esquema integrador que define as orientações, as concepções e as práticas de um determinado professor. Ou seja, elas são “*estruturas de situação que organizam e orientam o pensamento e a acção*” (DOYLE & CARTER, 1986).

As correntes cognitivistas deram um contributo valioso para a compreensão do processo ensino-aprendizagem e do papel central nele desempenhado pelas actividades ou tarefas, ao enfatizar que, para além de configurarem a interacção professor-aluno, essas actividades ou tarefas desenhadas, propostas e reguladas pelo professor, constituem a oportunidade para aprender, ao moldar o ambiente e o processo de aprendizagem, estruturam o modelo de organização e gestão da classe e definem a intencionalidade e a cobertura que é dada ao currículo.

UM ESTUDO EMPÍRICO

Um dos estudos por nós realizados decorreu em três escolas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, situadas na área metropolitana de Lisboa. A selecção dos oito professores implicados obedeceu a critérios de mera conveniência, em função da disponibilidade dos horários lectivos dos investigadores.

Como instrumentos de recolha de dados foram utilizadas a entrevista semi-directiva, no início e no final do processo de recolha, a observação de aulas, com recurso a um sistema de videogravação, e a técnica do pensamento em voz alta, no acto de planificação das aulas. A análise do conteúdo organizou-se em torno de um sistema de categorias emergentes do discurso dos actores implicados, estruturadas em torno de núcleos temáticos decorrentes do próprio guião. A leitura e análise das gravações em vídeo estruturaram-se em torno de núcleos organizadores previamente definidos, decorrentes dos objectivos específicos do projecto de investigação.

Um dos objectivos do estudo consistia em descrever e caracterizar o modo como os professores organizavam, sequenciavam e regulavam o desenrolar das actividades, tanto na dimensão diacrónica como sincrónica. Assim, tomando por base os descritivos das observações registadas em vídeo, procurámos estabelecer um repertório das sequências e encadeamentos de actividades que o professor ia realizando ao longo do dia e das sucessivas semanas. Foram assim identificadas estruturas básicas de organização, sequenciação e “*exploração*” das actividades de ensino-aprendizagem, que definiam os modos de acção pedagógica do professor.

Por outro lado, a visão sinóptica das sequências temporais repertoriadas fez emergir repetições, a espaços regulares, de certas tarefas e actividades, o que nos sugeriu que a existência desses encadeamentos e sequências teriam funções pedagógicas próprias, obedecendo a uma intencionalidade mais ampla do que a simples abordagem dos conteúdos dos programas, e cujo significado era necessário encontrar. De posse destes elementos, procedemos a mini-entrevistas intensivas junto dos professores, procurando perceber as estruturas internas das mesmas sequências de actividades, os encadeamentos de actividades em conjuntos muito específicos, bem como a sua intencionalidade funcional, relativamente ao processo ensino-aprendizagem.

Numa perspectiva ampla, a análise dos resultados permite-nos afirmar que as actividades se organizavam em torno de certos “polos” aglutinadores, com funções pedagógicas muito precisas. Foi possível, então, estabelecer a tipologia seguinte:

- *exposição/explicação* do tema ou conteúdo: o professor apresenta um conteúdo novo, oralmente, no quadro ou com outros apoios didácticos;
- exemplos de *aplicação*: o professor apresenta exercícios, problemas, esquemas ou procedimentos, demonstrando como encontrar a solução/resposta, passo a passo, enquanto os alunos escutam e/ou tomam notas;
- *prática orientada*: o professor propõe exercícios/problemas/cálculos para que os alunos tentem resolver sozinhos ou em pequenos grupos, eventualmente no quadro. No decurso da actividade, o professor desloca-se pela sala, reexplicando alguns passos ou procedimentos, antecipando dúvidas e fornecendo apoio individualizado;
- *prática individual/independente*: os exercícios ou problemas propostos devem agora ser resolvidos o mais autonomamente possível pelo aluno ou grupos, embora o professor continue a vigiar, apoiar e estimular;
- *avaliação e correcção*: após um número razoável de tempos de prática (sendo esse número, aparentemente, determinado em função do rendimento médio da turma), o professor distribui uma ficha de avaliação ou propõe um certo número de exercícios a que dá intencionalidade avaliativa: “*façam lá...; vamos ver se esta matéria já está sabida, para podermos passar adiante*”. Segue-se uma cuidadosa análise dos resultados e uma correcção atenta e detalhada, com particular ênfase nos pontos fracos;
- *consolidação*: algumas semanas mais tarde e depois de já ter reiniciado o processo de apresentação de uma ou várias matérias novas, o professor retoma a matéria abordada numa ou em várias sequências anteriores, a espaços, mas de forma sistemática e intencional, para potenciar a retenção/memorização;
- *articulação / integração*: abordado um certo número de tópicos ou temas, o professor implementa um conjunto de actividades orientadas para o

estabelecimento de articulações e inter-relações dos diferentes temas entre si e/ou com os conteúdos mais amplos em que se integram;

- *revisão*: à semelhança do momento de consolidação, o professor procede, de vez em quando, a revisões de amplas fatias de matéria, com a intenção mais ou menos explícita de preparar o momento seguinte;
- *sistematização*: articulação e interconexão de vários temas ou fatias de matéria, através de actividades apropriadas, com o intuito de levar os alunos a estruturar as matérias leccionadas em esquemas cada vez mais amplos e inter-relacionados;
- *avaliação*: actividade ou conjunto de actividades orientadas para verificar o grau de domínio das matérias pelos alunos, no final de grandes blocos de matéria, de um período escolar ou de um ano lectivo.

Note-se que foram identificadas e repertoriadas actividades que cumpriam outros tipos de funções: divertimento, celebração, relaxamento, partilha, etc. Por não se reportarem ao processo ensino-aprendizagem *strictu sensu*, não serão aqui analisadas.

Numa outra perspectiva de análise, foi possível verificar que as actividades se organizavam em sequências com clara intencionalidade e funcionalidade, constituindo estruturas perfeitamente delimitadas e identificáveis da acção pedagógica, que se desenrolavam no tempo por períodos regulares. Embora na configuração habitual estas sequências de actividades ocorressem em dias e períodos previamente estabelecidos na organização semanal do tempo, podiam, no entanto, emergir “espontaneamente” em momentos imprevistos e inesperados, no contexto de actividades de outra natureza.

Explicitando a natureza destas estruturas de sequências, referiremos que os quatro primeiros tipos de actividades (*exposição – aplicação – prática orientada – prática independente*) se sucediam no tempo, com a duração média de duas semanas, sendo de imediato iniciada uma outra sequência idêntica, em que só variava o conteúdo/tópico/tema leccionado.

O quinto tipo de actividades (*avaliação e correcção*) podia ser retomado por várias vezes ao longo de um mesmo ciclo de conteúdo (por exemplo, “calcular a área de um quadrado”); parece que esta repetição se destinava a recolher evidência para decidir se era já oportuno passar a outro tema/tópico que logicamente se lhe seguisse (por exemplo, passar ao cálculo da área do rectângulo) ou até, num âmbito mais restrito, a uma outra fase dentro da própria sequência (por exemplo, passar da prática orientada à prática independente). Nesta última situação, a tarefa distribuída aos alunos era da mesma natureza que as realizadas até então, mas o professor atribuía-lhe a função específica de ‘avaliação’: “*vamos lá a ver se já são capazes de fazer sozinhos!...*”

Podemos certamente afirmar que, em certo sentido, este tipo de actividades visa, simultaneamente, uma avaliação formativa e de diagnóstico.

Importa, porém, acrescentar que tudo se passa como se o professor se contentasse, momentaneamente, com que os alunos atingissem apenas um determinado patamar de domínio, ainda que elementar, das aprendizagens visadas, já que o seu modelo de organização do trabalho escolar previa a implementação ulterior de outras rotinas, esquemas e procedimentos que conduzissem a níveis superiores de aprofundamento e estruturação dessas mesmas aprendizagens.

O sexto tipo de actividades (*consolidação*) era também recorrente, normalmente já no decurso de outros ciclos temáticos, e constituía uma primeira fase de revisões/memorizações sucessivas. Estas actividades assumiam, inicialmente, um carácter mais estruturado e tinham maior frequência, passando a uma realização mais esporádica quando o professor julgava que as matérias estavam já suficientemente bem dominadas pelo conjunto da turma. No entanto, o professor não descurava os alunos que ainda tinham dúvidas ou hesitações em relação à aprendizagem em causa, propondo-lhes, de vez em quando, trabalho específico ajustado às dificuldades detectadas e directamente supervisionado pelo professor, sempre que possível, mas, em qualquer dos casos, sempre controlado nos seus resultados.

O sétimo tipo de actividades (*articulação/integração*) acontecia sempre que o professor havia já abordado algumas fatias da matéria que era necessário inter-relacionar. A decisão de iniciar esta etapa era tomada pelo professor em função da estrutura lógica dos conteúdos. No entanto, o professor podia decidir passar à fase de articulação/sistematização após ter abordado um número maior ou menor número de tópicos parcelares, sem razão lógica aparente. Parece-nos que esta escolha dependia do ano frequentado (menor quantidade de matéria para os primeiros anos), da dificuldade da matéria abordada e do ritmo/rendimento médios da turma em questão. Quando a matéria era mais difícil ou a turma revelava dificuldades que a experiência e os padrões do professor indiciassem como acima do “normal” (“*Vocês estão a surpreender-me... Nunca esperei que tivessem tantas dificuldades!...*”), o professor abordava esta fase em várias sub-etapas.

Os dois últimos tipos de actividades (*revisão – sistematização*) eram característicos dos grandes momentos de síntese, sobretudo no final de grandes blocos de matéria, no final dos períodos lectivos, mas também no final do ano lectivo. As revisões serviam para a reevocação da matéria dada, e, em seguida, constituíam-se em suporte do estabelecimento de redes de conceitos mais amplas que articulassem entre si os grandes temas e blocos temáticos dos programas.

Referimos, finalmente, uma outra vez como de *avaliação* um certo tipo de actividades, não porque sejam substancialmente diferentes, em estrutura, conteúdo ou forma, de outras igualmente designadas como de avaliação, mas porque se nos apresentaram com uma finalidade substancialmente diferentes. Este tipo de avaliação merece-nos uma referência singular, distinguindo-a, por conseguinte, da anteriormente referida, porque assume, de algum modo, uma dimensão “administrativa”. Efectivamente, sendo o regime de monodocência, em

nosso entender, a única situação em que se verifica *de facto* uma avaliação contínua, não se justificariam alguns dos aspectos que estas actividades de avaliação revestem: as avaliações no final de grandes unidades didácticas (quase sempre mensais), bem como as realizadas no final de cada período escolar e do ano lectivo têm por objectivo maior a recolha de evidência documental, a incluir no dossiê do aluno, que justifique a transição ou retenção do mesmo (diante dos pais, do conselho escolar e da direcção da escola).

Podemos, então, afirmar que, após a caracterização das práticas quotidianas dos professores do 1º ciclo do ensino fundamental que integraram este estudo, relativas à selecção e implementação das actividades de ensino, parece poder concluir-se que o desenrolar dessas actividades obedece a uma esquematização em três níveis sucessivos de aprofundamento e estruturação, constituídos por determinadas sequências temporais de desenvolvimento em espiral:

- O primeiro nível utiliza-se para uma primeira abordagem a toda e qualquer matéria nova e é constituído por um ciclo de actividades que têm as funções pedagógicas de:
 - exposição/explicação do tema ou conteúdo;
 - exemplos de aplicação;
 - prática orientada;
 - prática individual/independente
 - avaliação e correcção.
- O segundo nível visa a interconexão de duas ou mais parcelas de matéria já abordadas no nível anterior, com vista à estruturação numa porção mais ampla, e é constituído por um ciclo de actividades de:
 - consolidação;
 - articulação / integração;
 - avaliação.
- O terceiro nível, finalmente, visa a estruturação de vários tópicos/temas em unidades de matéria lógica e/ou epistemologicamente mais amplas e implica um ciclo de actividades de:
 - revisão;
 - sistematização;
 - avaliação.

Este esquema de base encontra o seu suporte e materialização em modelos de planificação que se estruturam em termos de trimestre, semana(s) e dia. Os planos trimestrais têm uma função de previsão e servem simplesmente o objectivo da distribuição criteriosa das matérias ao longo do ano lectivo. A sequência a seguir na abordagem das diferentes matérias é objecto de acordo entre os

professores que leccionam os mesmos anos e referenciada depois nos projectos curriculares das turmas respectivas.

Os planos semanais são a estrutura basilar do professor: “*O professor pensa em termos de uma semana*”, afirmam-nos. Os professores mais experientes recortam “fatias” de matéria, de modo a possibilitar que cada “fatia” possa ser abordada num período de duas semanas, numa sequência de actividades já anteriormente descrita. Prevêem, igualmente, quando necessário, que neste espaço de tempo possam ainda ser contempladas algumas actividades de recuperação (correção), quando tal se afigura necessário, em consequência dos resultados da avaliação.

A maior parte dos professores manifesta a preocupação e o cuidado de que toda a turma progrida ao mesmo ritmo, sempre que possível. Mas não há uma grande rigidez. Um dos aspectos interessantes do nosso estudo consistiu na identificação dos subgrupos (de nível) dentro de cada turma, dos respectivos ritmos de progressão e dos percursos preferenciais de aprendizagem (os quais só na aparência são comuns a toda a turma, mesmo com os professores que adoptam práticas mais ‘tradicionais’). Por outro lado, foi relativamente fácil identificar quais eram os alunos que marcavam a cadência de progressão da turma, isto é, quais os alunos que serviam de referencial para que o professor considerasse que já podia/devia passar adiante, pois permanecer na mesma fase/etapa seria perda de tempo. Como se fora o eco da afirmação de uma professora num outro estudo nosso (RODRIGUES, 1993), vários professores nos afirmaram: “*nós já sabemos quais são os alunos que apanham logo à primeira, quais os que precisam de mais um empurrão e aqueles a quem temos de explicar de outra maneira. Depois há os que não vão lá... e temos de os ir trabalhando individualmente, com muito apoio, ao longo de várias semanas...*”.

Os planos diários não nos mereceram, por contingências várias, uma análise detalhada, mas parecem apresentar-se como bastante flexíveis, constituindo a continuação “natural” do dia anterior. Em termos gerais, parecem-nos decorrer do modelo de progressão global da classe, anteriormente descrito, da necessidade de diferenciações de percursos ou das dificuldades específicas experimentadas pela turma numa ou noutra matéria. As actividades específicas de pequenos grupos, destinadas a recuperação ou apoio, não eram objecto de planificação, sendo orquestradas no contexto global da turma através de esquemas/rotinas que estamos apenas começando a vislumbrar.

ALGUMAS CONCLUSÕES E REFLEXÕES

Dos resultados apresentados e das análises por eles sugeridas é legítimo extrair algumas conclusões, ainda que provisórias e parcelares, e avançar algumas reflexões. Dada a sua importância para uma correcta organização dos ambientes de aprendizagem e duma adequada e eficaz gestão da classe, alguns dos aspectos que vamos por em destaque deveriam ser objecto de transposição para programas de formação inicial e contínua de professores. O mesmo deveria, aliás, acontecer com o essencial dos resultados das pesquisas realizadas sobre este domínio, nas

últimas décadas, os quais poderiam constituir-se como fundamentos de uma nova abordagem à pedagogia e às práticas docentes.

Os resultados da nossa pesquisa sugerem que o professor começa, antes de mais, por definir e pôr em marcha um dispositivo estruturador do contexto pedagógico e social em que as actividades se vão desenrolar:

- organização do espaço e do tempo;
- selecção e organização dos recursos educativos;
- definição das regras e normas de funcionamento;
- distribuição dos alunos, organização dos grupos, etc.

Em seguida, o professor selecciona e implementa um conjunto de actividades susceptíveis de serem realizadas naquele contexto físico, social e pedagógico, estruturando-as em sequências e conferindo-lhes funções pedagógicas diferenciadas, ao longo do processo ensino-aprendizagem. Estas duas dimensões, que devem ser entendidas de forma dinâmica, interdependente e concomitante, constituem e definem o sistema de trabalho docente de cada professor.

Acentue-se que, ao optar por determinados elementos, normas, recursos, procedimentos, etc., para estruturar um dado contexto de aprendizagem – esta reflexão parece-nos particularmente importante – o professor condiciona, afinal, o tipo de actividades a realizar e o modo específico como essas mesmas actividades serão implementadas e conduzidas. Ou seja, o professor exclui, implicitamente, aquelas actividades que não sejam exequíveis em contextos com os contornos que definiu. Por outro lado, o “auto-condicionamento” das actividades a implementar nas suas aulas significa, *ipso facto*, o auto-condicionamento do tipo de aprendizagens a realizar pelos alunos.

É óbvio que o professor necessita de mudar, de inovar e deseja fazê-lo, quer porque verifica que, com as actividades habituais, os seus alunos não conseguem aprender, quer porque as suas concepções pedagógicas mudaram, quer, simplesmente, porque pretende fazer coisas novas. No entanto, as inovações e mudanças podem constituir-se em sério embaraço, caso o professor não tenha consciência das dinâmicas que são inerentes às suas intervenções profissionais. Efectivamente, ao escolher determinadas actividades que se afastem da sua estrutura habitual de trabalho na aula, o professor necessita de ajustar normas, procedimentos e interacções (em suma, *rotinas*), reorientando todo o processo ensino-aprendizagem. Ou seja, não basta escolher outras actividades ou outro tipo de actividades: é preciso identificar as alterações que tal escolha implica no seu sistema de gestão da classe, criar os meios e os mecanismos para as implementar e, finalmente, avaliar o seu impacto nas aprendizagens e na motivação e engajamento dos alunos. E isso nem sempre o professor é capaz de fazer sozinho.

Neste sentido, como acentuam várias pesquisas (YINGER, 1980; HILL, YINGER e ROBINS, 1983; SACRISTAN, 2000), as actividades constituem o cerne da planificação e da acção na aula, pois: a) constituem a oportunidade para

aprender; b) estruturam o modelo de organização e gestão da aula; c) configuram as interações professor-aluno e aluno-aluno; e d) definem a cobertura e a intencionalidade do currículo.

Como resultado das observações e, sobretudo, das entrevistas realizadas, resultado que colhe igualmente ampla confirmação pelas pesquisas, podemos afirmar que a seleção das atividades de ensino-aprendizagem toma em consideração os fatores seguintes: o contexto e dinâmica pedagógico-social que definem o sistema de trabalho docente de cada professor; aspectos específicos das matérias a leccionar; o momento do processo didático (exposição... consolidação... revisão..); as reações dos alunos; os recursos físicos e didáticos disponíveis; a experiência acumulada pelo professor ao longo do exercício da profissão.

A caracterização do processo ensino-aprendizagem em níveis sucessivos e diferenciados de aprofundamento e interconexão, levou-nos a questionar os critérios ou fatores em que o professor se basearia para definir o ritmo de progressão geral da turma. Em síntese, quais os indicadores que dizem ao professor: "já posso passar ao nível seguinte"?

Verificamos que todos os professores, tanto na atividade diária, como na ação educativa num quadro temporal de semanas ou meses, pautam a progressão da turma por um grupo concreto de alunos ou mesmo por um só aluno: quando esse aluno ou grupo termina a tarefa distribuída, o professor considera que pode/deve passar adiante. Porquê esse aluno ou grupo? Qual o lugar ocupado por ele(s) numa seriação do "melhor" ao "pior" aluno da turma? Os professores menos experientes ou com menor competência de gestão da classe ficavam ansiosos quando os melhores/mais rápidos terminavam a tarefa. Normalmente, estes professores têm tendência a obrigar todos os alunos a terminar rapidamente ou remetem a conclusão da tarefa para outro dia ou para outro tempo do mesmo dia, criando a frustração e o desalento naqueles que se encontravam precisamente nos momentos-chave da realização da tarefa. Os professores experientes, ao contrário, previam e estavam preparados para tais situações, que resolviam sem perturbação do trabalho dos demais alunos: distribuíam outra tarefa ou atribuíam exigências complementares à anterior tarefa, o que fazia com que, por vezes, diferentes grupos de alunos estivessem envolvidos, simultaneamente, em três ou quatro tarefas diferentes. Essa capacidade de "orquestrar", sem perturbações do clima da aula ou desinvestimento na aprendizagem, as necessidades e as características de cada aluno ou grupo com as exigências das tarefas e com os recursos disponíveis pareceu-nos uma característica marcante do professor experiente.

Pareceu-nos que, enquanto os professores menos experientes hesitavam sobre qual o aluno ou grupo a servir-lhe de referência para marcar a progressão da turma, os professores mais experientes se guiavam por aquele aluno ou grupo que ainda "ia lá... explicando de outra maneira!", ou seja, na prática, quando setenta a oitenta por cento dos alunos haviam acedido ao primeiro nível de aprendizagem estipulado pelo professor. Ora, não é indiferente que seja este ou aquele aluno/

grupo a servir de “guia” ao professor, na marcação do ritmo de progressão. Essa escolha determina, efectivamente, o grau de atenção que o professor dedica à diversidade e singularidade dos seus alunos, sobretudo daqueles que se apresentam com necessidades educativas especiais. Por isso, uma das análises ainda em aberto no nosso estudo consistirá em caracterizar as práticas do professor em termos de apoio e orientação aos alunos em dificuldade.

Embora as opções em termos de correntes pedagógicas não tivessem sido consideradas na selecção da nossa amostra, foi possível, apesar de tudo, observar representantes de dois grandes grupos de orientações: uma maior tendência para a imposição das actividades pelo professor; um grupo minoritário que negociava com os alunos grande parte das actividades a realizar.

O primeiro grupo privilegiava uma maior centração na tarefa e preocupava-se com a gestão do tempo e do ambiente da aula: o professor ocupava-se na supervisão dos alunos e na regulação do desenrolar das actividades. O segundo grupo não só negociava com os alunos as condições de realização das actividades, como aceitava algumas variações entre os grupos, ocupando-se mais em responsabilizar os alunos pelo cumprimento dos acordos feitos do que com a supervisão próxima do ambiente da aula.

A modo de conclusão, pensamos que as reflexões e notas soltas que aqui registamos, a propósito de um estudo empírico realizado junto de professores do 1º ciclo do ensino fundamental, podem ajudar os pesquisadores e formadores a compreender por que razão alguns professores obtêm mais êxito do que outros no atendimento de alunos com problemas na aprendizagem ou mesmo com necessidades educativas especiais. Efectivamente, certos quadros de organização e gestão global da classe e certos modelos de selecção, implementação e regulação das actividades tornam difícil, senão mesmo impossível, que as práticas quotidianas do professor possam ter determinados desenvolvimentos, obstando a que “cheguem” a todos os alunos. Por outro lado, quanto mais estreitas e orientadas forem as normas e procedimentos, tanto mais rígidas, limitadas e previsíveis serão as actividades que o professor “pode” escolher. Ao contrário, quando o professor opta por actividades abertas e flexíveis, susceptíveis de desenvolvimentos vários, discute e acorda com os alunos o desenrolar do trabalho na aula, pode tornar-se mais moroso e trabalhoso definir os procedimentos, as normas e os limites, mas haverá, em contrapartida, maior envolvimento dos alunos, maior diversidade de percursos de aprendizagem e, consequentemente, maior possibilidade de que todos os alunos atinjam os objectivos visados.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA, 2001.
ARENDS, R. I. *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.
BARKER, R. G. On the nature of environment. *Journal of Social Issues*, vol. 19 n.4, p.17-38, 1963.

- DOYLE, W. Classroom Organization and Management. In M. C. WITTROCK (Dir.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan. 1986, p.392-431
- DOYLE, W. The uses of non-verbal behavior: toward an ecological model of classrooms. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 23, n.3, p.188-189, 1977.
- FELDMAN, D. *Ajudar a Ensinar. Relações entre didática e ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GAUTHIER c. et al. *Por uma Teoria da Pedagogia. Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente*. Ijuí (RS): Editora UNIJUÍ, 1998.
- HILL, J., YINGER, R. J. e ROBINS, D. Instructional planning in a laboratory preschool. *The Elementary School Journal*, vol. 83, n.3, p.182-193, 1983.
- JACKSON, P. *Life in classrooms*. Trad. Esp. La Vida en las aulas. Madrid: Marova, 1968.
- LEINARDT, G. Capturing Craft Knowledge in Teaching. *Educational Researcher*, vol. 19, n.2, p.18-25, 1990.
- MARTINEAU, S., GAUTHIER, C. e DESBIENS, J.F. La gestion au coeur de l'effet enseignant. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 25, n.3, 1999, p. 467-496.
- MORINE-DERSHIMER, G. e VALLANCE, E. *A study of teacher planning*. S. Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1976.
- PETERSON, P. L.; MARX, R. W.; CLARK, C. M. Teacher planning, teacher behavior and student achievement. *American Educational Research Journal*, vol.15, p.417-432, 1978.
- RODRIGUES, A. *Les Maîtres du Premier Cycle et les Conditions d'Enseignement- Apprentissage au Portugal. Étude de Cas*. 1993, 470 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculté des Sciences de l'Homme, Université de Caen, Caen.
- ROY, D. *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Rimouski: Service de recherche et de perfectionnement, Cégep de Rimouski, 1991.
- SACRISTAN, J. G. *O Currículo. Uma Reflexão Sobre a Prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTAN, J. G. & GOMEZ, A. I. P. *Comprender y transformar la enseñanza*. 4ª ed. Madrid: Morata, 1996.
- SHAVELSON, R. J. & STERN, P. Research on teacher's pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, vol.51, n.4, p.455-498, 1981.
- SHULMAN, L.S. Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching. In M.C. WITTROCK (dir.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- TAYLOR, P. H. *How teachers plan their courses*. New York: National Foundation for Education Research, 1970.
- TYLER, R. W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.
- YINGER, R. J. *A study of teacher planning*. Tese de doutoramento. Michigan State University, 1977.
- YINGER, R. J. Routines in teacher planning. *Theory into Practice*, vol.18, p.163-169, 1979.
- YINGER, R. J. A study of teacher planning. *The Elementary School Journal*, vol.80, n.3, p.107-127, 1980.
- ZAHORIK, J. A. Teacher's planning models. *Educational Leadership*, vol.33, p.134-139, 1975.

Recebido em 23/12/2005

Aceito em 31/12/2005