

O SENTIDO DO QUE APRENDO

THE MEANING OF WHAT I LEARN

Luísa Maria Serrano de Carvalho¹

Resumo

Para que os alunos encontrem sentido no que aprendem e atribuam significado às aprendizagens, estas devem ir ao encontro dos seus interesses, das suas necessidades e motivações. Num quadro político em que se aposta na autonomia e na flexibilidade curricular, urge uma aproximação e um confronto que vão do organizado pela escola/ pelos professores ao percecionado pelos alunos. Por meio de um estudo exploratório, pretendeu-se conhecer a perspetiva de alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico de uma escola básica da região Alentejo acerca da forma como aprendem. Especificamente, procurou-se alcançar os seguintes objetivos: a) identificar o que os alunos consideram ter aprendido de mais importante na escola; b) conhecer a forma como mais gostam de aprender; c) identificar fatores facilitadores *vs.* inibidores das suas aprendizagens; d) conhecer as suas expectativas em relação às aprendizagens em contexto escolar. Os dados foram recolhidos por meio da aplicação de um inquérito por questionário junto das turmas de cada um dos ciclos.

Os resultados remetem para a necessidade de se equacionarem processos de mudança, nos quais se repensem, entre outros aspetos, os objetivos e a natureza das atividades, o tipo de trabalho realizado com os estudantes e a organização da turma.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Alunos; Flexibilidade curricular.

Abstract

For students to find sense in what they learn and give meaning to learning, these must meet their interests, needs and motivations. In a political framework that encourages

¹ Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portalegre, Portugal.
 <https://orcid.org/0000-0001-6095-6010> ; luisacarvalho@ippportalegre.pt .

autonomy and curricular flexibility, it is urgent an approach and a confrontation between what is organized by the school and the teachers and what is perceived by the students. Through an exploratory study, it was intended to know the perspective about the way that learn 2nd and 3rd cycles of basic education students of a school in the Alentejo region. Specifically the following objectives are sought: a) to identify what students consider to have learned of most important at school; b) to know the way they most like to learn; c) to identify factors that facilitate or inhibit their learnings; d) to know their expectations in relation to learnings in school context. For this purpose, a questionnaire was applied to the classes of each of these cycles.

The results refer to the need to consider change processes, in which aspects such as objectives and nature of activities, the type of work carried out with students and the class organization must be rethought.

Keywords: Teaching-learning; Students; Curricular flexibility.

1. O sentido das aprendizagens – breve enquadramento

Conforme afirma Santos (2019), na ideia de educar está sempre implícita a perspectiva de um projeto futuro. Nas escolas, perspectivam-se aprendizagens tendo em vista um tempo que ainda não existe, que tão-só se prevê, mas face ao qual nos pretendemos adaptar. Além desta necessidade de educar para uma realidade futura, importa considerar que “vivemos num mundo em permanente mudança onde o acesso à informação e ao conhecimento está banalizado pelos meios de comunicação de massas” (Cohen & Fradique, 2018, p. 1).

O futuro remete-nos para a necessidade de se desenvolverem competências como a criatividade e o pensamento crítico, de se ser capaz de comunicar, numa perspectiva de construção conjunta, ao invés de se “ensinarem” respostas pré-fabricadas. Conforme consta no relatório *The Future of Education and Skills – Education 2030* (OECD, 2018), para que os alunos sejam capazes de aplicar os seus conhecimentos em circunstâncias desconhecidas e em evolução, precisarão de um leque diversificado de competências, nomeadamente as cognitivas e metacognitivas (pensamento crítico, pensamento criativo, aprender a aprender, autorregulação...) e as sociais e emocionais (colaboração, empatia, autoeficácia...).

A nossa escola continua, ainda assim, muito focada numa perspetiva de transmissão de conhecimento do qual os alunos tendem a ser essencialmente consumidores, e que dificilmente se coaduna com a incerteza face ao futuro e com a rápida evolução da sociedade. Persiste, no panorama nacional, uma “conceção de aluno cuja passividade é entendida como condição da sua aprendizagem, dado que se entende que o conhecimento é algo que se oferece a quem aprende e quem aprende é visto como um sujeito que só pode e deve limitar-se a receber essa oferta” (Cosme, 2018, p. 9), muitas vezes numa perspetiva meramente unidirecional professor-aluno. Quando se desafia o aluno a produzir conhecimento, a usar o pensamento crítico, a ser criativo, este nem sempre responde positivamente, por, em alguns casos, não se encontrar preparado. Durante a escolaridade, muitos alunos foram tendencialmente “formatados” para reproduzir o que lhes foi transmitido e quase sempre por meio de uma prova escrita através da qual se verificava o que aprenderam.

Ao encontro desta ideia, Trindade (2018) sublinha que

Os alunos portugueses têm tendencialmente desempenhos considerados adequados no que diz respeito à memorização de informações e procedimentos, mostrando, no entanto, dificuldades inequívocas quando têm de mobilizar e utilizar aquelas informações e procedimentos de forma não padronizada ou quando têm de raciocinar a partir dos mesmos. (p. 12)

Efetivamente, o modelo de escola tradicional (Leite, 2003), focado na transmissão e na reprodução, “que se centra na lógica dos saberes, [...] dos conteúdos, na erudição do professor e no treino da criança” (Formosinho & Machado, 2008, p. 9), tende a revelar-se como ineficaz e distante daquelas que são as exigências de uma sociedade em permanente mudança; de uma sociedade em que o conhecimento evolui a um ritmo vertiginoso, que impele à necessidade de competências que vão muito além de um processo passivo de incorporação do que é ensinado, em contexto de sala de aula. Roldão e Almeida (2018) defendem que “não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido” (p. 11). Nesse sentido, há que

“ajustar/reconstruir o seu currículo e o modo de o gerir, na tentativa, historicamente sempre repetida, de ajustar a adequação da oferta às necessidades” (*ibidem*, p. 8).

Santos (2019) realça que, para que as funções da educação se mantenham, é necessário que alguma coisa se modifique. Importa que aquilo que se pretende que os alunos aprendam vá ao encontro, por um lado, da realidade do aluno e, por outro, responda aos seus interesses, sem, no entanto, descurar os conteúdos previstos. É com esse intuito que se preconiza, em termos de política educativa, um “currículo nuclear comum prescrito a nível central – aprendizagens essenciais – e o reconhecimento efetivo de um outro nível de decisão curricular na escola para o operacionalizar de forma contextualizada” (Roldão & Almeida, 2018, p. 4).

O sistema educativo português sofreu ao longo do tempo, e conforme realça Santos (2019), um conjunto de mudanças, tendo em vista responder à sua necessidade de evolução, destacando-se mais recentemente, entre outras medidas, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que foi aplicado no ano letivo 2017-2018, em regime de experiência pedagógica, em mais de duas centenas de agrupamentos/escolas não agrupadas, e que, com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, foi generalizado a todos os agrupamentos/escolas.

Realça-se, ainda assim, que “as mudanças podem também ocorrer não desta forma ‘de cima para baixo’, mas nascendo nas próprias escolas” (Santos, 2019, p. 8). Na verdade, a tendência é para, efetivamente, a mudança não se operar por via da publicação de um decreto-lei, sob pena de se continuar a fazer o mesmo, ocorrendo apenas no plano retórico. A este respeito, Perrenoud (2003) lembra que, se os docentes não compreenderem ou não aprovarem o sentido da mudança, a mesma acabará por fracassar. Equacionar, verdadeiramente, a autonomia e a flexibilidade curricular implica “que se vá além do currículo pois este opera no contexto organizacional e profissional. Exige uma mudança de gramática escolar, a mudança das regras do jogo para que todos aprendam mais” (Alves, 2017, p. 11).

Os princípios orientadores, a operacionalização do currículo e a avaliação das aprendizagens, conforme previstos no Decreto-Lei n.º 55/2018, representam uma oportunidade para as escolas e os professores repensarem e modificarem a sua intervenção, na medida em que se torna possível “desenhar e planificar as opções curriculares, num quadro de afastamento do que é uniformizador e fechado, constituindo-se referência

facilitadora da implementação de metodologias promotoras de aprendizagens ativas, visando o desenvolvimento de competências próprias de cidadãos do século XXI” (Cohen & Fradique, 2018, p. 1). Por conseguinte, há que refletir em torno das diferentes possibilidades de intervenção, de modo a equacionar qual a mais adequada, em função de dimensões como as que de seguida se discutem.

Uma dimensão que importa, desde logo, analisar prende-se com as estratégias de ensino-aprendizagem, com o trabalho desenvolvido com os alunos. No âmbito das políticas educativas em vigor, “surge [...] uma oportunidade de mudança ao incorporar diferenças significativa no método de ensino e ao estabelecer como ponto central, o aluno e as aprendizagens que realiza” (Lima & Miranda, 2017, p. 131). Reconhece-se, neste quadro, a relevância de assumir “os problemas como o ponto de partida das atividades de aprendizagem dos alunos, a cooperação entre estes como condição educativa a respeitar e a partilha das respostas e dos procedimentos adotados como finalidade do trabalho a realizar” (Cosme, 2018, p. 22).

Considerando o exposto, a aprendizagem por via de projetos pode constituir-se como uma forma de promover uma visão mais integradora da realidade, essencialmente quando, num mesmo projeto, estão envolvidas várias disciplinas, numa perspetiva transdisciplinar. Na verdade, o mundo que nos rodeia não se encontra compartimentado, constituindo-se o projeto como um meio para o confronto “com ‘verdadeiros’ problemas, diferentes dos meros exercícios escolares, mas problemas para resolver e obstáculos que o grupo deve superar para atingir os seus fins. [...] É possível exercer a transferência ou a mobilização dos recursos cognitivos, até então trabalhados e avaliados separadamente” (Perrenoud, 2003, pp. 112-113). Fomentar uma visão holística dos conteúdos pode concorrer, assim, para uma aproximação ao vivido e para contrariar o carácter fechado de algumas disciplinas. Além disso, tendencialmente, este tipo de abordagem permite uma maior proximidade ao meio envolvente, potenciando a integração de componentes locais no currículo.

Outra dimensão que implica (re)pensar diz respeito à organização da sala de aula, equacionando as suas implicações e o facto de, em algumas salas, persistir, de forma imutável, o ‘formato de autocarro’ (Carvalho, 2018). Conforme sublinham Pedro e Matos (2019),

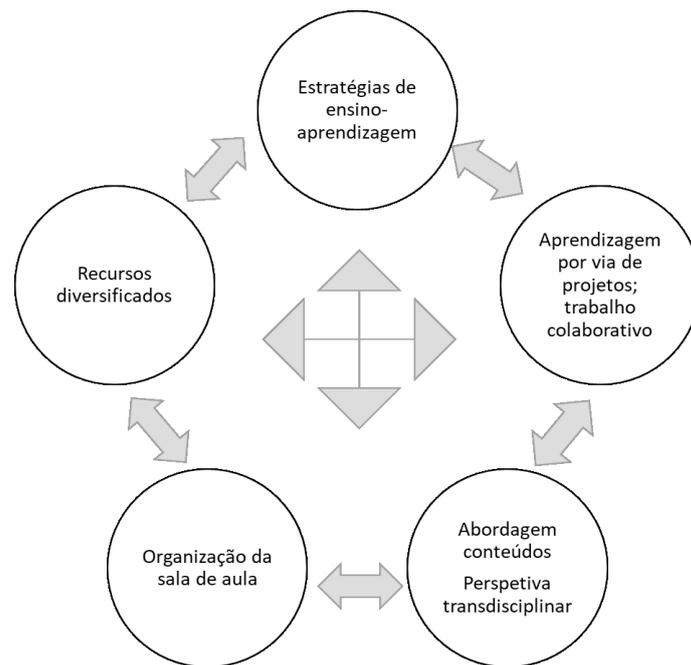
o espaço é um elemento constitutivo de qualquer atividade. [...] Não é por acaso que a configuração típica da sala de aula se baseia numa geometria que coloca o lugar do professor em destaque, junto do quadro [...]. No entanto, múltiplos estudos alertam para a forma como a organização dos espaços escolares influencia a natureza das atividades que neles têm lugar [...]. Torna-se, pois, impossível ignorar esta questão e aceita-se cada vez mais [...] a necessidade de encontrar novas formas de (re)desenhar a educação na sua relação dialética com os espaços [...]. (p. 299)

Urge evoluir para uma organização que (cor)responda ao tipo de trabalho que se pretende desenvolver, ao invés de se ter o aluno sempre sentado na sua cadeira, quase a “criar raízes”. Há que estruturar a sala de aula, de modo a desencadear um tipo de trabalho mais ativo por parte dos alunos e em que, simultaneamente, se fomentem interações que lhes permitam aprender a trabalhar e a organizar-se em grupo, bem como a ser, desde cedo, cidadãos “cooperantes, conscientes, interventivos, criativos, críticos, dinâmicos, comunicadores, colaborativos e responsáveis” (Cohen & Fradique, 2018, p. 1).

Neste sentido, é importante fazer referência às salas de aula do futuro, também designadas como “Ambientes Educativos Inovadores”, que “são espaços apetrechados com equipamentos (mobiliário e tecnologias) que permitem criar diferentes zonas de trabalho e propiciam a utilização de certas metodologias, como por exemplo o trabalho de projeto. Nesta perspetiva, funcionam como um laboratório de aprendizagem para alunos e professores” (Santos, 2018, p. 282). Este tipo de ambientes, para além de permitir um trabalho que se distancia das abordagens tradicionais, fomenta simultaneamente o trabalho colaborativo entre alunos (e eventualmente entre professores) e torna-se propício ao recurso às tecnologias de informação, “superando a visão meramente instrumental das TIC” (Cohen & Fradique, 2018, p. 66).

Na Figura 1, sistematizam-se as principais dimensões antes explanadas.

Figura 1. Processo de ensino-aprendizagem: dimensões-chave



Face ao exposto, evidencia-se a possibilidade e a emergência de mudar, de inovar, de “fazer diferente”, de criar ambientes e promover situações de aprendizagem que se traduzam em aprendizagens significativas. Situações em que os alunos se envolvam, em que tenham prazer de aprender e que tenham utilidade no seu dia a dia; aprendizagens que partam dos seus contextos de vida e que tenham aplicabilidade nos mesmos. Em síntese, “a possibilidade foi aberta e a expectativa é promissora [...]. Interessa, pois, organizar o currículo de forma a proporcionar oportunidades educativas múltiplas, inteligentes, desafiadoras e construídas de forma mais adequada a cada contexto” (Palmeirão & Alves, 2017, p. 5).

2. Metodologia

Considerando o enquadramento teórico apresentado, e com o intuito de se proceder a uma aproximação à realidade, realizou-se um estudo exploratório, no qual se delinearam os seguintes objetivos: a) identificar o que os alunos consideram ter aprendido de mais importante na escola; b) conhecer a forma como mais gostam de aprender; c) identificar fatores facilitadores vs. inibidores das suas aprendizagens; d) conhecer as suas expectativas em relação às aprendizagens em contexto escolar.

Os dados foram recolhidos por via da aplicação de um inquérito por questionário, numa escola básica do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico da região Alentejo-Portugal, junto de duas turmas de cada um desses ciclos, 5.º/6.º anos e 7.º/9.º anos.

Os dados foram tratados através de análise quantitativa, por meio do Programa *Statistical Package for the Social Sciences*.

3. Análise e interpretação dos resultados

Responderam ao inquérito por questionário um total de 61 alunos, distribuídos pelos diferentes anos de escolaridade, conforme consta na Tabela 1.

Tabela 1. Número de participantes por ano de escolaridade

	Frequência	Percentagem
5.º ano	20	32,8%
6.º ano	12	19,7%
7.º ano	17	27,9%
9.º ano	12	19,7%
Total	61	100,0%

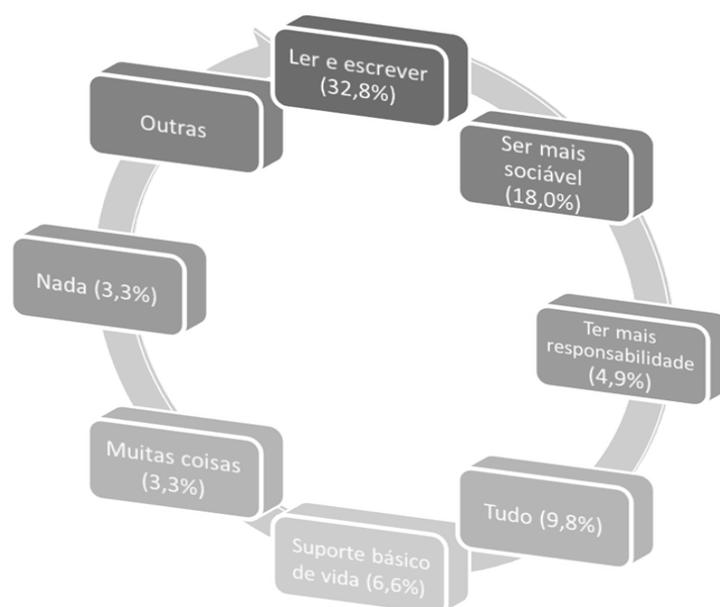
De referir que as turmas do agrupamento de escolas onde se efetuou o estudo eram de reduzida dimensão, tendo, ao nível do 7.º e do 9.º ano, respondido ao questionário todos os alunos das turmas. Por possuírem necessidades especiais e devido aos professores considerarem que não era adequada a participação no estudo, não responderam, no 5.º ano, um aluno e, no 6.º ano, quatro. As idades dos alunos variavam entre os 11 e os 16 anos.

Embora tratando-se de um questionário com respostas essencialmente abertas face a cada uma das questões do inquérito, os alunos só poderiam registar uma resposta.

3.1. Relevâncias das aprendizagens

Questionados acerca do que consideravam ter aprendido de mais importante na escola, a maior parte dos alunos (n=20, 32,8%) referiu-se a ler e a escrever, conforme se pode observar na Figura 2.

Figura 2. Aprendizagens mais relevantes



Dos que referiram a aprendizagem da leitura e da escrita, sete alunos pertenciam ao 5.º ano, dez ao 7.º e três ao 9.º ano. Nenhum aluno do 6.º ano mencionou esta aprendizagem; no entanto, foi efetivamente a que mais se destacou na globalidade, deixando transparecer que o papel da escola ainda parece estar muito associado à missão de ensinar a ler e a escrever, relegando, para segundo plano, outro tipo de aprendizagens. “A escola constituiu-se historicamente como instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade” (Roldão & Almeida, 2018, p. 9). Hoje, conforme defendem Cosme e Trindade (2002), há que “repensar as finalidades da Escola, a sua ação [...] e a possibilidade de [se] implementarem novas propostas e outros instrumentos de organização do [...] trabalho” (p. 54).

Aprender a “ser mais sociável” foi a outra aprendizagem que mais se evidenciou, embora já referida por muito menos inquiridos (11), representando 18,0% das respostas: três alunos do 5.º ano, quatro do 7.º e quatro do 9.º ano. Julga-se importante o emergir da referência a esta aprendizagem, pois remete para um cariz diferente da anterior e associada a outro tipo de competências. De realçar ainda que três estudantes (4,9%), um do 6.º ano e dois do 9.º, nesta linha, reportaram-se a aprender a “ter mais responsabilidade”. Falamos, no fundo, de competências fundamentais para viver em

sociedade. “O que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem. O aprender a conhecer, [...] a fazer, [...] a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações” (Martins, 2017, p. 5).

Quatro alunos (6,6%), da mesma turma (6.º ano), consideraram, como aprendizagem mais importante, “Suporte básico de vida”, eventualmente por terem participado em alguma sessão relativa a este tema ou por ter sido abordada no âmbito de uma disciplina. Conforme se refere no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017), a escola, “enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem de se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (p. 7).

Seis alunos dos diferentes anos de escolaridade (9,8%) referiram que tudo o que aprenderam na escola foi importante e dois (3,3%) mencionaram “muitas coisas”. Em contrapartida, dois (um aluno do 5.º e outro do 9.º ano) consideraram que nada do que aprenderam foi relevante.

Um inquirido, do 6.º ano, não respondeu a esta questão. Cada uma das demais aprendizagens foi mencionada por três alunos (ou menos) e prenderam-se, quase sempre, com conteúdos das disciplinas que frequentavam (12 alunos), numa lógica mais restrita e tradicional da ideia de escola, na qual os “saberes são considerados um fim em si mesmo” (Barreira & Moreira, 2004, p. 23). Nesta sintonia, também Trindade (2018) refere ser importante

deixar de pensar o ensino a partir de uma perspetiva que se constrói em função de uma visão deficitária dos alunos, os quais, por isso, são entendidos quer como sujeitos a ser resgatados da sua ignorância e incompetência, quer como sujeitos cujos saberes e estratégias de abordar a realidade são pedagogicamente desvalorizados. Trata-se de uma perspetiva que decorre da crença epistemológica em função da qual se defende que os objetos do saber existem independentemente do modo como os sujeitos se relacionam com eles. (p. 13)

3.2. Interações das aprendizagens

Nesta linha de ideias, através de uma das questões pretendeu-se, precisamente, conhecer a forma como os alunos mais gostavam de aprender, sendo que apenas um aluno do 5.º ano (1,6%) respondeu “em grande grupo”, como se pode observar na Tabela 2.

Tabela 2. Interação com os outros

		Como aprende melhor na escola (n)				Total
		Sozinho	Outra pessoa	Pequeno grupo	Grande grupo	
Ano de escolaridade	5.º ano	6	3	10	1	20
	6.º ano	1	4	7	0	12
	7.º ano	5	10	2	0	17
	9.º ano	1	4	7	0	12
Total		13	21	26	1	61

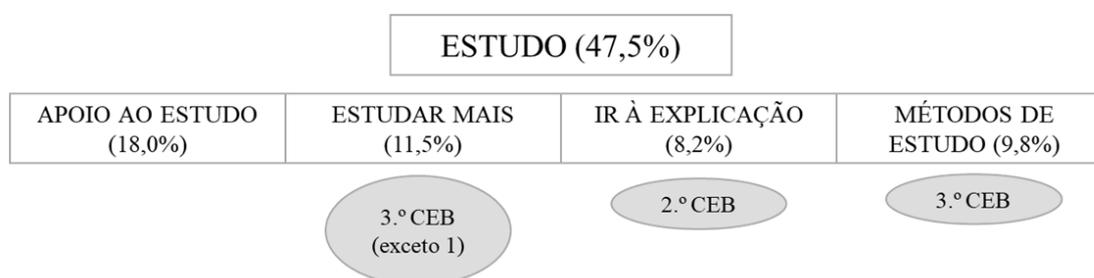
Ainda assim, a maioria dos alunos referiu aprender melhor em interação com os outros (77,0%), quer fosse em “pequeno grupo” (42,6%), quer fosse, de forma mais restrita, “com outra pessoa” (34,4%). Parece, por conseguinte, importante que se promovam situações de aprendizagem que fomentem o trabalho colaborativo. De realçar que, também no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, se preconiza precisamente que “o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão [...] com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Martins, 2017, p. 15).

De referir, não obstante, que 13 alunos (21,3%), maioritariamente de turmas de início de ciclo, consideraram aprender melhor sozinhos.

3.3. Fator(es) promotor(es) da aprendizagem

Na questão que se colocava de seguida, procurava-se identificar, face a cada um dos alunos, o fator que considerava mais ter contribuído para que, durante o ano letivo em questão, aprendesse melhor. Quase metade dos alunos (47,5%) se reportou ao estudo, mencionando, de forma específica, as dimensões que constam na Figura 3.

Figura 3. Estudo enquanto fator promotor da aprendizagem



Sublinhe-se que todos os alunos (cinco) que responderam “ir à explicação” eram do 2.º ciclo. Em contrapartida, os seis que indicaram “métodos de estudo” frequentavam o 3.º ciclo. Tal constatação pode sugerir que os alunos, gradualmente, vão ficando mais autónomos e capazes de gerir o seu processo de estudo e as suas aprendizagens. De referir que, dos sete que responderam “estudar mais”, seis eram do 7.º ano, ou seja, também do 3.º ciclo. Destaque-se que “aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interativo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa” (Roldão, 2017, p. 21).

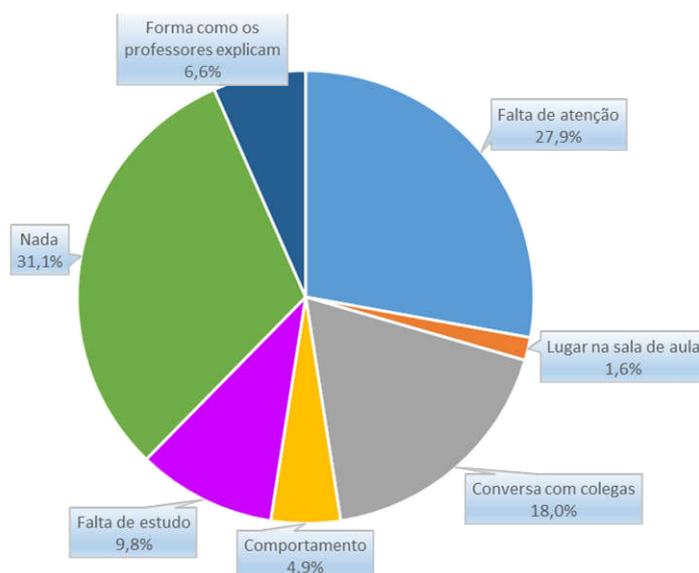
De evidenciar ainda o facto de nove alunos (14,8%), pertencentes aos diferentes anos de escolaridade, se terem referido a “maior concentração” e de oito alunos (13,1%), cinco do 5.º ano e três do 9.º ano, terem considerado os “professores” como o fator que mais contribuiu para aprenderem melhor. No Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, reconhece-se, precisamente, os “professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (alínea d, do número 1, do artigo 4.º).

De relevar igualmente cinco alunos (8,2%) terem expressado que “nada” contribuiu para aprender melhor, pertencendo um ao 5.º ano, dois ao 7.º e outros dois ao 9.º ano. Outros fatores diversos foram ainda referidos, mas por menos de dois alunos cada.

3.4. Fator(es) inibidor(es) da aprendizagem

Questionaram-se também os alunos acerca de fatores que, no ano letivo em causa, se constituíram como impeditivos para aprenderem melhor, tendo-se obtido as respostas constantes na Figura 4.

Figura 4. Fatores inibidores de melhor aprendizagem



Verifica-se que a maior parte dos alunos (31,1%) referiu que “nada” se constituiu como obstáculo para aprender melhor. Quatro pertenciam ao 5.º ano, um ao 6.º, cinco ao 7.º e nove ao 9.º.

Assim, como principal obstáculo (27,9%), foi identificada por seis alunos do 5.º, cinco do 6.º e seis do 7.º ano, a “falta de atenção”. A “conversa com colegas” (18,0%) foi apontada em segundo lugar, mas apenas por alunos do 2.º ciclo e, essencialmente, do 5.º ano (nove dos onze).

Seis alunos (um do 6.º ano e outro do 7.º ano) referiram-se à “falta de estudo” (9,8%). De relembrar que o estudo foi apontado, precisamente, como um fator relevante para que tivessem aprendido melhor.

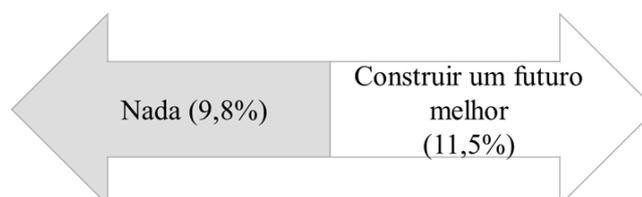
Ainda que só quatro alunos o tenham explicitado (três do 9.º ano e um do 6.º ano), é de sublinhar que se reportaram à “forma como os professores explicam” (6,6%) como impedimento para a aprendizagem. Conforme defende Trindade (2018), “docentes e discentes [são confrontados] com um conjunto de exigências e desafios que tendem a complexificar o trabalho dos primeiros, para que os segundos realizem aprendizagens mais robustas e significativas” (p. 18).

Apenas três alunos (um de cada ano, exceto 9.º ano) mencionaram o “comportamento” e um, do 6.º ano, o “lugar na sala de aula”.

3.5. Expectativas de aprendizagem

Numa das últimas questões, pretendia-se conhecer o que os alunos esperavam vir a aprender na escola, sendo as respostas apresentadas de cariz muito diverso. Destacaram-se, no entanto, duas respostas e em sentido oposto, conforme é possível observar na Figura 5.

Figura 5. Expectativas de aprendizagem



A referência que reuniu maior frequência foi “construir um futuro melhor” (11,5%). Efetivamente, um aluno do 5.º ano, três do 7.º e três do 9.º ano expressaram esta dimensão que vem, mais uma vez, ao encontro da importância do sentido das aprendizagens, da sua utilidade, mas também do viver em sociedade e de se construir enquanto ser humano, de aprender não só a ter, mas também a ser.

Em contrapartida, seis alunos (9,8%) registaram não ter interesse em vir a aprender o que quer que seja na escola. Este aspeto merece particular atenção, pois, no fundo, remete para a ausência de expectativas positivas em relação à frequência da escola. Esta constatação é ainda mais grave quando se percebe que dois alunos eram apenas do 5.º ano e já não apresentavam interesse nas aprendizagens promovidas em contexto escolar; outros três eram de 7.º ano e um de 9.º ano. De realçar que, ao longo do questionário, a perspetiva destes inquiridos indicou sempre aspetos pouco positivos relativamente à escola e às aprendizagens efetuadas.

As demais aprendizagens identificadas (por três ou menos alunos cada) estavam relacionadas com modalidades desportivas (ex.: patinagem, karaté, basquetebol e boxe), com conteúdos de disciplinas que ainda não tinham abordado ou com disciplinas que iriam ter no ano ou ciclo seguinte.

3.6. Sugestões para melhorar a aprendizagem

Por fim, solicitou-se aos alunos que identificassem aspetos a melhorar para aprenderem mais/melhor, tendo-se destacado a referência a “outro tipo de trabalho nas aulas” (26,2%). Infere-se que os alunos se refeririam a uma abordagem menos tradicional. Eventualmente, como afirma o Conselho Nacional de Educação (Santos, 2018), “não se trata de acabar com as aulas expositivas, mas de utilizar outros recursos e outras estratégias para a aprendizagem” (p. 282).

Ao encontro desta ideia, Zschische (2020) alerta que as escolas necessitam de conceber “alternativas às aulas sobretudo expositivas. Desenvolver o protagonismo estudantil, no que diz respeito à construção do seu próprio conhecimento, exige que as dinâmicas de sala de aula apresentem cenários de aprendizagem em que seja possível aprender fazendo” (p. 35).

Neste sentido, “outro tipo de trabalho” pode remeter precisamente para atividades mais práticas, que os alunos possam experienciar e que se possam traduzir no seu quotidiano. Como sublinham Barreira e Moreira (2004):

Os saberes transmitem-se ou ensinam-se, mas o mesmo não acontece com as competências. [...] O electricista poderá explicar como se monta uma instalação eléctrica, o instrutor de condução como se conduz um automóvel, o professor como se resolve uma questão; mas o aprendiz de electricista, o candidato a condutor, o aluno de uma escola, só serão competentes se resolverem por si próprios os problemas que lhes forem colocados. (p. 23)

Relativamente às restantes respostas, onze alunos (18,0%), quase todos do 5.º ano (apenas um de 7.º e um de 9.º ano), centraram-se nas próprias turmas, referindo-se a “menos conversa na aula”.

Oito (13,1%) mencionaram a utilização de tecnologias, sendo um de 5.º ano, seis do 6.º ano e um do 7.º ano. Além destes, sete (11,5%), cinco do 6.º ano e dois do 9.º ano, reportaram-se à importância de se “melhorar os serviços informáticos/internet”. No seu conjunto, 24,6% consideraram, então, as questões de informática. Conforme consta no relatório Estado da Educação 2018 (Pedro & Matos, 2019):

Não sendo a inovação assegurada somente pela disponibilização de equipamentos, não deixa de ser importante salientar que uma escola equipada com tecnologia obsoleta e serviços de conectividade disfuncionais se revela incapaz de hoje em dia desenvolver com sucesso as múltiplas funções que lhe são exigidas. (p. 297)

Ainda assim, importa deixar o alerta: “mais do que a existência de computadores na escola, atualmente o desafio parece relacionar-se com o uso pedagógico das TIC”, uma vez que “o que parece estar em jogo é a possibilidade de a tecnologia mudar a organização do espaço escolar e, em última análise, a própria pedagogia” (Santos, 2018, p. 282).

Uma constante, ao longo das respostas, foi a menção ao estudo. Também nesta questão, cinco alunos (8,2%) de início de ciclo, três de 5.º ano e dois de 7.º ano, mencionaram, como aspetos a melhorar, os “métodos de estudo”. Conforme problematizam Cosme e Trindade (2001):

Como aprendo? Como estudo? Como comunico? Como escuto? Como registo? De que ajudas necessito? São questões às quais os alunos aprendendo a responder aprendem concomitantemente a autoconhecer-se, a alargar o campo das perspectivas que possuem acerca das suas possibilidades de intervir no meio que os envolve, a compreender a importância dos outros neste âmbito e a rentabilizar o seu espaço relacional. (p. 31)

De realçar que dois alunos consideraram que não havia “nada” a sugerir/melhorar, correspondendo aos mesmos alunos que não tinham demonstrado interesse em vir a efetuar aprendizagens na escola. Reforça-se, uma vez mais, a perspetiva negativa, ou indiferença, em relação à escola. A propósito destes resultados, é de destacar a análise da evolução ao longo das várias séries do estudo *Health Behaviour in School – Aged Children* (Matos, 2018), através da qual se constata que em Portugal, de 1998 a 2018, a cada quatro anos, decresce sempre o gosto dos alunos portugueses pela escola, sendo de 86,9% em 1998 e de 70,4% em 2018. Na mesma análise (Matos, 2018), verifica-se que as expectativas futuras (8.º e 10.º anos) referentes ao prosseguimento de estudos

também diminuem, deixando antever expectativas pouco positivas em relação à escola, ao interesse na sua frequência e ao papel que assume na vida dos alunos.

Ainda na questão referente à proposta de melhorias para aprenderem mais/melhor, foram mencionados outros aspetos por três ou menos alunos. Um aluno não respondeu a esta questão.

4. Conclusão

A análise dos dados obtidos na presente investigação indicia que a imagem que os alunos possuem da escola está ainda, muitas vezes, associada a uma perspetiva tradicional do saber e do que é expectável ser o papel da escola.

Não obstante, em algumas respostas transparece já uma procura de outras aprendizagens, de uma escola com funcionamento e dinâmicas distintos. Outras respostas indiciam a ausência de interesse pela escola nas suas diferentes vertentes. Nas palavras de Trindade (2018),

o que se pode concluir é que nas escolas portuguesas se têm vindo a desenvolver respostas institucionais, curriculares e pedagógicas que lhes permitem ser mais eficientes perante os desafios de natureza social, económica e cultural com que são confrontadas pelos alunos que as frequentam, ainda que continue a prevalecer uma racionalidade educativa que impede o desenvolvimento de projetos de educação escolar capazes de suscitar aprendizagens mais sólidas e adequadas aos desafios e exigências do mundo e da sociedade em que vivemos. (p. 12)

Infere-se ainda que é necessário (re)pensar não só o que se faz, mas também o como se faz, e apostar em dinâmicas que favoreçam a aprendizagem ativa dos alunos – apostar numa escola capaz de se renovar e de inovar. Enfatiza-se, uma vez mais, que a possibilidade de autonomia e flexibilidade curricular reforça o campo de ação das escolas e dos professores, permitindo-lhes uma intervenção mais concertada com a realidade. É necessário aceitar o desafio, mas, como afirma Perrenoud (2003), “quase toda a gente receia a mudança, por questões que são, em grande medida, racionais. Mudar é desaprender e aprender, enfrentar novas situações, resolver novos problemas,

colaborar com parceiros desconhecidos. Há, por isso, muito trabalho e muitos riscos” (p. 22).

Se é verdade que a escola portuguesa se confronta com um exigente processo de mudança, é também indiscutível que se constitui como um processo pautado por tensões decorrentes de formas distintas de ler o mundo, remetendo para opções diversas que implicam a devida reflexão sobre a ação, para a ação (Cosme, 2019). Então, “mudar o quê e como? Eis a tarefa que a todos incumbe” (Santos, 2019, p. 9). Espera-se, com o presente artigo, deixar expressas algumas pistas que auxiliem à reflexão e que ajudem a encontrar caminhos para a mudança.

5. Referências bibliográficas

- Alves, J. (2017). *Autonomia e Flexibilidade: Pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional*. In C. Palmeirão & J. Alves (Coord.), *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 6-14). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Barreira, A., & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das Competências – Da teoria à prática*. Coleção Guias Práticos. Porto: Edições Asa.
- Carvalho, L. (2018). A diferenciação pedagógica e curricular na voz de docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 18, 57-88.
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Cosme, A. (2019). *Prefácio*. In S. Moreira (Coord.), *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular* (pp. XIII-XVIII). Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2001). *Área de Estudo Acompanhado*. Porto: Edições Asa.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Edições Asa.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129 – 1.ª Série*. Lisboa: ME.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização – As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8-1, 5-16.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Lima, F., & Miranda, M. (2017). Fazer diferente: promover a autonomia. In C. Palmeirão & J. Alves (Coord.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: Os desafios da escola e dos professores* (pp. 131-142). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: MEC.

- Matos, M. (Coord.) (2018). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses após a Recessão – Dados Nacionais do Estudo HBSC 2018*. Cruz Quebrada: Equipa Aventura Social/Fac. Motricidade Humana-UL.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills – Education 2030*. Paris: OECD.
- Palmeirão, C., & Alves, J. (2017). Introdução – Construir a autonomia e a flexibilização curricular. In C. Palmeirão & J. Alves (Coord.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: Os desafios da escola e dos professores* (pp. 4-5). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Pedro, N., & Matos, J. (2019). As tecnologias nas escolas: (requerem) novas ferramentas, novos espaços e novas dinâmicas. In M. Santos (Dir.), *Estado da Educação 2018* (pp. 296-303). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola?* Porto: Edições Asa.
- Roldão, M. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão & J. Alves (Coord.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: Os desafios da escola e dos professores* (pp. 15-24). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular. Para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: ME/DGE.
- Santos, M. (Dir.) (2018). *Estado da Educação 2017*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Santos, M. (Dir.) (2019). *Estado da Educação 2018*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Trindade, R. (Coord.) (2018). *Autonomia, Flexibilidade e Gestão Curricular. Relatos de práticas*. Lisboa: Leya Educação.
- Zschische, D. (2020). Stop Motion e Storytelling: criar vídeos e animações num piscar de olhos. In A. Carvalho (Org.), *Aplicações para Dispositivos Móveis e Estratégias Inovadoras na Educação* (pp. 35-46). Lisboa: Ministério da Educação.

Article received on 10/08/2020 and accepted on 30/10/2020.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.