

A ALEGRIA DE APRENDER NA TRANSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Adérita Fernandes¹ & Fernando Correia²

¹CIE-UMa, FCS – Universidade da Madeira, aderita.fernandes@staff.uma.pt.

²CIE-UMa, FCS – Universidade da Madeira, fernandoc@staff.uma.pt.

Resumo

No processo de desenvolvimento da transição educativa a nível pedagógico da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a aprendizagem assume uma posição central.

Pretende-se, assim, estabelecer uma correlação entre a filosofia de Paulo Freire com os contributos da Pedagogia, da Psicologia e das Neurociências.

Destacam-se algumas afirmações comuns a considerar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos: (1) A emoção interfere no processo de retenção de informação; (2) É preciso motivação para aprender; (3) A atenção é fundamental na aprendizagem; (4) O cérebro modifica-se em contato com o meio durante toda a vida; (5) A formação da memória é mais efetiva quando a nova informação é associada a um conhecimento prévio.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Psicologia, Pedagogia, Neurociências, Aprendizagem.

THE JOY OF LEARNING IN THE PEDAGOGICAL TRANSITION FROM PRE-SCHOOL EDUCATION TO THE 1ST CYCLE OF BASIC EDUCATION

Abstract

It is intended, therefore, to establish a correlation between Paulo Freire's philosophy and the contributions of Pedagogy, Psychology and Neurosciences.

We highlight some common statements to consider in the development of students' learning: (1) Emotion interferes with the information retention process; (2)

It takes motivation to learn; (3) Attention is fundamental in learning; (4) The brain changes in contact with the environment throughout life; (5) The formation of memory is more effective when the new information is associated with prior knowledge.

Keywords: Pre-school education; 1st Cycle of Basic Education; Psychology; Pedagogy; Neurosciences; Learning.

Introdução

O XXII Governo Constitucional de Portugal assumiu, desde 2019 até à data, uma estratégia global de valorização da educação, visando a garantia da equidade, da qualidade e das qualificações. Entendem os decisores políticos que “a Educação é não apenas o meio privilegiado para o desenvolvimento dos indivíduos, mas também o determinante necessário para alcançar uma sociedade justa e esclarecida” (Programa de Governo, p. 141).

É inegável, portanto, que a aposta na educação seja entendida como o principal fator de desenvolvimento humano e social. Neste olhar sério sobre a educação devemos considerar a criança desde que nasce e ao longo de todo o seu percurso e desenvolvimento educativos.

Por outro lado, o indicador de medida do sucesso das políticas educativas traduz-se, inevitavelmente, no próprio sucesso dos educandos através da construção de um perfil de competências agregadoras no que aos conhecimentos, capacidades e atitudes dizem respeito.

Desta forma, os documentos curriculares deverão assegurar a coerência do sistema educativo e, acima de tudo, promover a continuidade educativa. Ora, sabendo que a ação educativa implica a adoção de princípios e estratégias metodológicas e pedagógico-didáticas que visam a concretização das aprendizagens, o desenvolvimento do tema que se segue lança um olhar sobre essas questões a mobilizar na transição entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Refira-se, por fim, que é dada primazia à aprendizagem, aspeto basilar e transversal a todos os níveis etários que compõem o sistema educativo.

Contextualização

No capítulo II da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE; Lei n.º 46/86) é realçado o carácter formativo da EPE, encarando-a como complemento à ação educativa da família, com a qual estabelece uma relação de cooperação. Apresenta-se ainda que a EPE está destinada a crianças com idades entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa da educação

básica no processo de educação ao longo da vida” que favorece a formação e o desenvolvimento integral da criança, visando a sua inserção na sociedade “como ser autônomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, p. 670).

Quanto ao 1.º CEB, o normativo legal supracitado define-o como universal, obrigatório e gratuito. É globalizante e é da responsabilidade de um único professor, coadjuvado em diferentes áreas.

No que diz respeito ao desenvolvimento curricular, na EPE, as Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) dão particular destaque à sua intencionalidade educativa da EPE, mediante uma sugestão de áreas de conteúdo para a construção e gestão do currículo, de organização do ambiente educativo e de avaliação formativa.

As áreas de conteúdo são: (1) a Área de Formação Pessoal e Social; (2) a Área de Expressão e Comunicação, que contempla os domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática e (3) a Área do Conhecimento do Mundo.

Estas remetem para os fundamentos e princípios de toda a educação de infância, explanando-se as implicações que são necessárias para a sua abordagem integrada e globalizante.

As OCEPE constituem-se um referencial à construção e gestão curricular, adaptado ao contexto social, às características das crianças e da família, bem como à evolução das aprendizagens do grupo e de cada criança em particular (Silva *et al.*, 2016).

No 1.º CEB o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. O documento das Aprendizagens essenciais afigura-se como documento curricular de referência, construído com base nos programas de cada uma das disciplinas registadas nas matrizes curriculares, não tendo como intento substituir os programas, mas sim uma extensão dos mesmos com o objetivo de os alunos serem capazes de: “(i) realizar e consolidar aprendizagens de forma mais efetiva; (ii) desenvolver competências que requerem um tipo de trabalho, nas salas de aula, mais exigente, mais prolongado e mais diferenciado” (Trindade, 2018, p. 14).

Por fim, esta contextualização teórica não ficaria completa sem mencionar os perfis profissionais que definem e sustentam legalmente o desempenho da profissão docente. Desta forma, o Decreto-Lei (DL) n.º 240/2001 define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância (EI) e dos professores dos ensinos básico e secundário, enquanto o DL n.º 241/2001 aprova os perfis específicos de desempenho profissional do EI e do professor do 1.º CEB.

As categorias de análise elencadas nos perfis específicos para o EI e para o professor do 1.º CEB são: (I) Perfil; (II) Conceção e desenvolvimento do currículo e (III) Integração do currículo.

Ressalte-se que as diferenças na redação e linguagem residem ao nível do currículo, nomeadamente na sua conceção, desenvolvimento e integração.

Constatamos, portanto, que na EPE, o EI concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas e o professor do 1.º CEB desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

A transição da EPE para o 1.º CEB

Em julho, a criança é finalista da EPE! Em setembro, aluno/a do 1.º ano!

Do ponto de vista das famílias e dos próprios educandos, e na linguagem institucional, nestas exclamações poderão caber um conjunto de sentimentos e sensações, responsabilidades e expectativas, sonhos e desejos que poderão, de alguma forma, evidenciar o impacto da transição da EPE para o 1.º CEB. No entanto, nesta reflexão teórica importa levantar algumas questões, que do ponto de vista pedagógico assumem particular relevo:

- Do ponto de vista prático, o que acontece no desenvolvimento do cérebro de uma criança entre a saída da EPE a chegada ao 1.º CEB?

- Além de todas as considerações legais anteriores, que preocupações deverão ter os EI e os professores do 1.º CEB na preparação da transição entre estes níveis de ensino?

- Que fatores deverão considerar? Que conhecimentos deverão mobilizar na sua prática pedagógica?

- Como podem os EI e os professores de 1.º CEB enriquecer o processo de aprendizagem, considerando as contribuições das neurociências?

Nóvoa (1992) esclarece que, para que a escola seja eficaz, é necessário considerar a articulação curricular.

Sobre este assunto, Serra (2004) declara que a articulação curricular aglutina as atividades que a escola desenvolve com a finalidade de facilitar as transições entre ciclos, englobando neste processo as crianças, os pais, os educadores e os professores.

Estas ideias conduzem à continuidade educativa, realidade que vem exigir a existência de mecanismos de articulação entre as duas realidades – a EPE e o 1.º CEB – de forma que não se perca a continuidade do trabalho realizado em cada um dos níveis de ensino.

A transição da EPE para o 1.º CEB comporta mudanças ao nível da gestão/organização espaço-temporal, organização dos saberes por disciplinas, estratégias didático-pedagógicas, procedimentos de avaliação. A promoção desta articulação, entendida como o cuidado em tornar agradável a transição educativa, acontece a

nível normativo/institucional (momentos de articulação previstos na lei/ cultura de escola); a nível profissional (trabalho em equipa/partilha, cooperação, reflexão entre pares) e a nível pedagógico.

Revisitando Teresa Vasconcelos (2007), as crianças devem entrar no mundo escolar subsequente com: (1) uma autoestima positiva; (2) o seu ímpeto exploratório intacto; (3) socialmente competentes; (4) uma visão alargada e compreensiva da realidade circundante; (5) protagonistas de uma comunicação clara e atenta; (6) autónomas e capazes de iniciativas, criativas, genuínas na sua atitude básica de ligação ao mundo.

Neste sentido, e na senda do currículo espiralado de Bruner (em que tudo pode ser trabalhado e estimulado junto de crianças de qualquer idade, desde que os desafios apresentados o sejam de forma desenvolvimentalmente adequada) assume-se que toda a escolaridade deverá ser norteada pelos mesmos objetivos desenvolvimentais de outras etapas escolares, curricularmente articuladas com os ciclos escolares anteriores e posteriores.

Em suma, a continuidade educativa promove a potencialização de situações favoráveis para que a transição da criança para o 1.º CEB seja realizada com sucesso. Para isto é fundamental sejam proporcionadas experiências e oportunidades de aprendizagem, possibilitando à criança o fortalecimento das suas potencialidades e a estimulação da sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo (Silva *et al.*, 2016).

Aprendizagem

No processo de desenvolvimento da transição educativa a nível pedagógico, a aprendizagem assume uma posição central, enquanto objetivo transversal a toda a sociedade. Nas palavras de Guilherme d'Oliveira Martins, “o que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem” (2017, p.5). Rato e Caldas revelam que “aprendizagem é um processo construtivista que evolui através de etapas de desenvolvimento à medida que o indivíduo amadurece” (2017, p. 117).

Introduzindo, pela primeira vez, as questões estudadas pelas neurociências sabemos que o encéfalo é o órgão responsável pela aprendizagem.

Durante a aprendizagem, educadores, professores e pais, por meio de suas práticas pedagógicas, fornecem estímulos que provocam transformações em circuitos neurais levando ao desenvolvimento e reorganização da estrutura cerebral, cuja função resulta em novos comportamentos e, portanto, em aprendizagem. De acordo com Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p. 21), sendo que para o autor não é possível dissociar o processo de ensinar de aprender, na medida em que “ensinar inexistente sem aprender” (Freire, 1996, p. 12).

Com base em evidências neurocientíficas, sabemos que há uma correlação entre um ambiente rico e o aumento das sinapses. Entre a faixa etária dos zero aos cinco

anos, existe um aumento das células nervosas e das sinapses, a aprendizagem é rápida e inicia-se o desenvolvimento das habilidades cognitivas básicas. Nas idades compreendidas entre os seis e 11 anos, diminuem as sinapses, sob a responsabilidade da poda neural e consolidam-se as habilidades adquiridas.

Nesta medida, a influência do meio será um importante fator de análise e observação no processo de aprendizagem. A plasticidade cerebral diz-nos que o cérebro se modifica em contato com o meio durante toda a vida e que, desta forma, a interferência do ambiente no sistema nervoso causa mudanças anatômicas e funcionais no cérebro. Assim, a quantidade de neurónios e as conexões entre eles (sinapses) mudam dependendo das experiências pelas quais se passa. Paulo Freire comungava desta opinião, ao criticar profundamente aquilo que denominou de educação bancária, na qual “a mente do aluno é vista como uma tábua rasa onde o professor deposita um conhecimento já feito” (Marques, 1999, p. 50).

Na área da Educação, importa salientar que o aluno deve ser ativo nas suas aprendizagens, mas cabe ao professor propor, orientar e oferecer condições para que ele exerça suas potencialidades. Para isso, deve conhecê-lo bem, assim como o contexto em que vive e a relação dele com a natureza do tema a ser aprendido. O papel do professor é o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e sucesso e, conseqüentemente, verifica-se que nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem. No professor reside a grande responsabilidade de definir e proporcionar intervenções para intensificar o efeito do meio. Cabe à escola, em última análise, a garantia da sua função enquanto instrumento democrático de mobilidade social. Na visão de Freire, o processo educativo centra-se na mediação entre educador-educando. Num espaço dialógico e democrático, cabe ao educador demonstrar ao educando a multiplicidade de conhecimentos fruto das suas experiências, organizando-os, enriquecendo-os e relacionando-os com os conteúdos curriculares, atribuindo-lhes, assim, significado e, conseqüentemente, transformando-os em aprendizagens mais significativas e duradouras.

No que diz respeito à transição educativa pedagógica entre a EPE e o 1.º CEB, há um aspeto basilar que não deve ser (cor)rompido por quem detém a responsabilidade educadora: a curiosidade. O questionamento é uma aptidão natural manifestada desde cedo pelas crianças. Esta capacidade de questionar revela que se produz pensamento e, conseqüentemente, dá-se um incremento da flexibilidade cognitiva. Desta forma, cientistas da cognição e Paulo Freire (1998) concordam que o ato de perguntar é assumir o controlo da aprendizagem, tornando o aluno mais ativo ao invés de um destinatário de informações, na medida em que o início do conhecimento é perguntar, pois “estabelecer as respostas [...] não cede lugar à curiosidade” (p. 24).

O autor supracitado afirma igualmente que “ensinar exige curiosidade” (1999, p. 33), as neurociências evidenciam que a “curiosidade é um elemento básico da nossa cognição” (Rato & Caldas, 2017, p. 40), fornecendo energia ao cérebro para aprender. Trazendo para este diálogo os pensamentos de Bruner, o autor acredita

que a curiosidade é uma das “quatro características congênitas [que as crianças possuem], por ele chamadas de predisposições que configuram o gosto de aprender” (Marques, 1999 p. 45).

“[...] Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do «objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.” (Freire, 1996, p. 33)

Educadores de infância e professores do 1.º CEB devem fundar, portanto, uma plataforma de entendimento quanto à liberdade e demonstração de criatividade, continuando a fomentar e desenvolver o sentido de mistério, beleza e fascínio pelas coisas, bem como a energia para explorar, imaginar, perguntar amplamente manifestada na natureza das crianças/alunos.

É incontornável a influência dos professores no comportamento dos seus alunos. Nesta senda, concluímos que as práticas e as características dos professores estão diretamente relacionadas com a eficácia da aprendizagem. Impõe-se, portanto, a questão subsequente:

Que aspetos no **processo de aprendizagem** deverá observar o professor no seu desenvolvimento profissional que favorecem a transição a nível pedagógico entre a EPE e o 1.º CEB?

Na senda de Joana Rato e Alexandre Caldas, considero que o processo de aprendizagem tem de ser lido à luz da tríade que a figura seguinte ilustra.

Figura 1 - Representação do modelo transdisciplinar



Fonte: adaptado de Rato & Caldas (2017, p. 21)

Pretende-se, a partir desta triangulação, refletir acerca do processo de aprendizagem que deverá obedecer a uma lógica de continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB.

Dias afirma que “sem **motivação** a aprendizagem não é despoletada” (2018, p. 14). Então, se este fator assume especial relevância, é imperativo pensar como é que o comportamento e as estratégias adotadas na escola poderão estimular a motivação. Influenciada por Estanqueiro (2010) elegeram-se, de entre muitos outros igualmente relevantes, três aspetos cruciais que contribuem para o despertar em cada aluno o desejo de aprender:

1. Respeito pela diferença: não há um aluno padrão!

Não podemos, por isso, obrigar todos os alunos a realizar as mesmas tarefas, da mesma maneira, ao mesmo tempo. Os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias, os recursos e os instrumentos de avaliação das aprendizagens. Na verdade, segundo o autor supracitado “os bons professores esforçam-se por conhecer e valorizar as capacidades, os saberes, os interesses, o estilo e o ritmo de aprendizagem dos seus alunos” (idem, p. 13).

2. Equilíbrio nas tarefas: a arte de colocar a fasquia no sítio certo

As tarefas demasiado exigentes ameaçam a autoestima, provocam ansiedade e bloqueiam a inteligência, enquanto as tarefas muito fáceis não são cativantes, nem mobilizadoras; o facilitismo produz aborrecimento e desmotivação. “Os melhores professores sabem dosear as dificuldades e o ritmo de trabalho, propondo objeti-

vos concretos e tarefas estimulantes, que estejam ao alcance do aluno e, ao mesmo tempo, ponham à prova as suas capacidades” (idem, p. 16).

3. Elogios sinceros

Deverão ser utilizados enquanto instrumentos pedagógicos, ao invés de rebuçados pedagógicos ou estratégias de sedução. “Com elogios sinceros, o professor cativa a simpatia do aluno e da turma, tornando mais cordial a atmosfera da aula e mais forte a sua influência pedagógica” (idem, p. 25). O elogio eficaz tem o poder de reforçar a autoestima dos alunos e, acima de tudo, promover a sua autonomia, através do fortalecimento da sua crença de autoeficácia.

4. Expetativas positivas

Estas expetativas positivas deverão espelhar o acreditar nas capacidades dos alunos, por oposição à profetização. “Cultivar expectativas positivas é uma forma de optimismo pedagógico. [...] Não transforma todos os alunos fracos em bons. Mas gera um clima favorável à motivação e contribui decisivamente para a eficácia da acção educativa” (idem, p. 29).

Em suma,

“[...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.” (Freire, 1996, p. 25)

À luz do novo campo científico representado na Figura 1, refira-se que logo a primeira etapa do processo de aprendizagem – a motivação – evoca, (1) no âmbito da psicologia a Teoria das Inteligências Múltiplas; (2) ao nível da pedagogia, os princípios universais do Desenho Universal para a Aprendizagem e quanto às (3) neurociências põe em evidência a existência, no cérebro de um sistema dedicado à motivação e à recompensa. Quando o sujeito é afetado positivamente por algo, a região responsável pelos centros de prazer produz uma substância chamada dopamina. A ativação desses centros gera bem-estar, que mobiliza a atenção da pessoa e reforça o comportamento dela em relação ao objeto que a afetou. Nesta perspectiva, a escola não pode veicular aquilo a que Paulo Freire denominou de educação bancária, procurando, desta forma, contrariar a repetição mecanicista desprovida de emoção e criatividade.

Após o docente fazer o apelo a aprendizagens prévias e reforçar o valor dos conteúdos a aprender, a apreensão toma lugar no processo de aprendizagem.

Sem **apreensão** não há aprendizagem, na medida em que “a nossa capacidade

de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido” (Freire, 1996, p. 28). O autor acrescenta, aliás, só assim é possível “reconstruir um mal aprendido, em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento” (idem).

Tendo esta consciência, importa, por isso, compreender como se dá a apreensão das informações no meio circundante.

O sistema nervoso é um sistema de interação complexo e adaptado para interagir com outros seres vivos e com o meio ambiente. Ela usa essas informações para elaborar respostas adaptativas com vista ao seu bem-estar e à sua sobrevivência.

Assim, a apreensão do mundo através das informações somáticas exteroceptivas – sensações do mundo externo – sons, imagens, estímulos táteis, olfativos, dolorosos - assume um papel básico em qualquer tipo de aprendizagem. Quer isto dizer que sem ouvir ler, observar, cheirar, provar não captamos o que de novo podemos aprender. Reforça-se, então, a importância dos múltiplos meios de representação.

Sendo a realidade tão fértil em ofertas perceptivas, o papel da atenção é aqui primordial.

Pesquisas comportamentais e neurofisiológicas mostram que o sistema nervoso central só processa aquilo a que está atento.

Mais do que dissertar acerca dos vários tipos de atenção e das suas respetivas funções, importa destacar a sua relação com as emoções. Sabe-se que saber gerir as emoções é uma excelente maneira de aumentar o foco e a atenção, pois a emoção interfere no processo de retenção da informação.

É possível observar a relação entre a ativação da amígdala (parte importante do sistema emotivo do cérebro) e o processo de formação da memória. Quanto mais emoção contenha determinado evento, mais ele será gravado no cérebro.

“As emoções são críticas para a deteção de padrões, para a tomada de decisões e para a aprendizagem (Rato & Caldas, 2017, p.117).

A aprendizagem emocional consolida-se a partir das repetições das experiências, o que permite ao cérebro refleti-las como “padrões reforçados, hábitos neuronais” e que se aplicam em momentos de dificuldade, dor e frustração.

Assim, a existência de programas sistemáticos de educação emocional promove o desenvolvimento integral das crianças, pois possibilita a diminuição da indisciplina; o aumento da motivação para o estudo e, conseqüentemente, a melhoria dos resultados académicos; o demonstrar de atitudes mais positivas e a melhoria das relações interpessoais (Goleman, 2003, p. 285; Paiva 2018).

Por seu turno, a prática docente deverá considerar que “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação” (Freire, 1996, p. 20).

Depois de apreendidos os conteúdos, há que proceder à sua efetiva **aquisição**, que acontece através da sua codificação na memória a curto prazo ou memória de trabalho.

Serão aqui fulcrais os apelos dos professores a esquemas possíveis de codificação, facilitando a passagem da memória de trabalho para a memória a longo prazo, onde se dá a retenção.

Quanto melhor a informação for codificada e armazenada, melhor será a eficácia da sua recuperação.

O processo de memorização é entendido como a capacidade de captar, armazenar e recuperar (evocar) informações disponíveis. Por seu turno, a ativação de circuitos ou redes neurais acontece maioritariamente por associação: uma rede é ativada por outra e assim sucessivamente. Quanto mais frequentemente isso acontece, mais estáveis e fortes se tornam as conexões sinápticas e mais fácil é a recuperação da memória. Isso acontece através da associação do novo dado com conhecimentos já desenvolvidos.

Aprender não é só memorizar informações. É preciso saber relacioná-las, ressignificá-las e refletir sobre elas. É tarefa do professor, então, apresentar bons pontos de ancoragem, para que os conteúdos sejam aprendidos e fiquem na memória, e dar condições para que o aluno construa sentido acerca do que está vivenciando, que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível.

Nesta fase do processo de aprendizagem, a memória através da sua capacidade geradora de resposta, permite usar a informação retida e posteriormente recuperada para a aplicação a novos contextos, pressupondo operações cognitivas de nível mais elevado. Nas palavras de Freire (1993), a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto maior for a nossa habilidade de associar os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo quotidiano.

Por outras palavras, quando o aluno recebe uma informação nova, esta é comparada com os padrões encefálicos existentes e, se tiver significado, dará lugar a uma nova conexão neural, ou seja, abre caminho para novas possibilidades de combinações desses mesmos padrões. É, desta forma, armazenada na memória e pode ser acedida sempre que necessário. No entender de Paulo Freire, o ato de aprender desencadeia-se de forma similar, pois “ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã” (1996, p. 31).

A **performance** é entendida como a capacidade de o aluno demonstrar o que já aprendeu, ou seja, a avaliação externa da eficiência da aprendizagem (o professor avalia o que os alunos demonstram que sabem).

Muitas vezes a incapacidade de o aluno demonstrar o que aprendeu pode residir no insucesso de qualquer uma das etapas processuais anteriores – motivação, apreensão, aquisição, retenção, recuperação e generalização)

Por seu turno, **feedback** compreende a avaliação externa da performance e assume um papel fundamental no despoletar de novas aprendizagens, ora para compensar falhas detetadas, ora para aprender mais e melhor.

Ao longo da explanação anterior é possível inferir algumas premissas que devem ser tidas em conta ao longo do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos:

- A emoção interfere no processo de retenção de informação.
- É preciso motivação para aprender.
- A atenção é fundamental na aprendizagem.
- O cérebro modifica-se em contato com o meio durante toda a vida.
- A formação da memória é mais efetiva quando a nova informação é associada a um conhecimento prévio.

Fica claro que o professor deverá considerar estas afirmações no enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, mobilizando as contribuições da Neurociência.

Trata-se de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrole, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte.

Deste modo, para que as transições possam ser vividas positivamente, importa que se inscrevam na evolução do processo educativo de cada criança, sendo indispensável um equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer.

A adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e democráticas contribuem para uma maior igualdade de oportunidades, ao proporcionar a cada criança experiências e oportunidades de aprendizagem estimulantes, que lhe permitam desenvolver todo o seu potencial. É atendendo a cada criança e à sua individualidade que poderão ser encontradas as melhores formas de transição e continuidade.

Considerando a relevância da fase primária da escolaridade enquanto etapa em que “o cérebro se reestrutura, constrói células, faz novas conexões, poda as antigas e desenvolve a capacidade de memorizar, responder emocionalmente” (Rato & Caldas, 2007, p. 106) torna-se evidente que a relação professor-aluno dever-se-á pautar pela dialogicidade. Esta abordagem “exige tanto o envolvimento do aluno quanto a intervenção do professor [...] através da conversa” (Rato & Caldas, 2007, p. 105), pois “ninguém aprende sem diálogo” (Cardoso, 2013, p. 74).

“[...] A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.” (Freire, 1996, p. 17)

À luz da reflexão anterior, a ideia de ensinar transmitindo conhecimento, enquanto o aluno recebe de forma passiva, acabou. De acordo com o relatório da Comissão Europeia/OCDE (2010), *Teacher Professional Development: Europe in international comparison*, a explosão da informação exige que as noções tradicionais de

conhecimento, da sua transmissão, da apresentação pelos professores e da aquisição pelos alunos sejam objeto de revisão aprofundada.

A avaliação e verificação dos conhecimentos, os conteúdos programáticos, a compartimentação do saber em disciplinas, as ferramentas digitais, os desafios das neurociências, a diversidade, as práticas de inclusão, as novas pedagogias e métodos de trabalho, entre muitos outros aspetos inerentes ao processo educativo não têm uma única resposta, mas devem, certamente, envolver uma prática reflexiva.

“[...] O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (Freire, 1996, p. 17)

A este propósito, Roberto Carneiro, citado por Cardoso (2013), afirma que “a reflexividade [...] é o produto de uma escuta permanente do mundo e do seu pulsar mais imperceptível” (p. 350).

Considerações finais

Consideramos, por fim, que os desafios do século XXI dos professores e alunos e demais comunidade educativa, tendo consciência da docência enquanto especificidade humana, continua a residir no processo de fazer aprender. Dias (2018) define aprendizagem como o modo como os seres vivos adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento, sendo, invariavelmente, impregnada de pressupostos político- ideológicos, em função da visão do homem, da sociedade e mesmo do saber.

Para que a aprendizagem resulte em sucesso escolar, pessoal e profissional, quer docente, quer discente, deverá associar-se ao prazer, ao bem-estar e à alegria.

“[...] A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. E falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (Freire, 1996, p. 53)

A felicidade na aprendizagem demanda proatividade e liberdade de quem está a aprender. O envolvimento, mencionado por Freire como engajamento, é, desde logo, a primeira garantia de sucesso académico.

“[...] Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, baseados em seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante: a alegria.” (Alves, 2000, p. 19)

Referências Bibliográficas

- Alves, R. (2000). *A alegria de ensinar*. 10.º ed. Papirus.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Guerra e paz, Editores, S. A.
- Dias, D. (2018). *Psicologia da Aprendizagem*. Paradigmas, Motivação e Dificuldades. Edições Sílabo.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação*. O papel dos professores. Editorial Presença.
- European Union (2010). *Teachers’ Professional Development Europe in international comparison*. Office for Official Publications of the European Union
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes práticos à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (s/d). *Virtudes do educador*. Vereda
- Freire, P. & Faundez, A. (1998). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra
- Goleman, D. (2003). *A inteligência emocional* (12.ª ed.). Temas e debates - Actividades Editoriais, Lda.
- Governo da República Portuguesa (2019, novembro). *Programa do XXII Governo Constitucional de Portugal*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=programa-do-xxii-governo-constitucional>.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Plátano Edições Técnicas
- Martins, G. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Nóvoa, A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Publicações Dom Quixote
- Paiva, A. P. (2018). *O monstro das cores*. Manual digital do professor. Aletria.
- Rato, J. & Caldas, A. C. (2017). *Quando o cérebro do seu filho vai à escola*. Boas práticas para melhorar a aprendizagem. Verso da Kapa.

Serra, C. (2004). Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino básico. Porto Editora

Silva, Isabel Lopes da (coord.) (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Trindade, R. (2018). Autonomia e flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas. Leya, SA.

Vasconcelos, T. (2007, agosto). *Transição Jardim-de-infância – 1.º Ciclo - Um campo de possibilidades*. Cadernos de Educação de Infância n.º 81.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 55/2018, 55/2018, Diário da República n.º 129/2018, Série I, de 6 de julho de 2018

Lei n.º 46/1986, Diário da República n.º 237/1986, Série I, de 14 de outubro de 1986.

Lei n.º 5/1997, Diário da República n.º 34/1997, Série I-A, de 10 de fevereiro de 1997.

Decreto-Lei n.º 240/2001, Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, de 30 de agosto de 2001. Decreto-Lei n.º 241/2001, Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, de 30 de agosto de 2001.