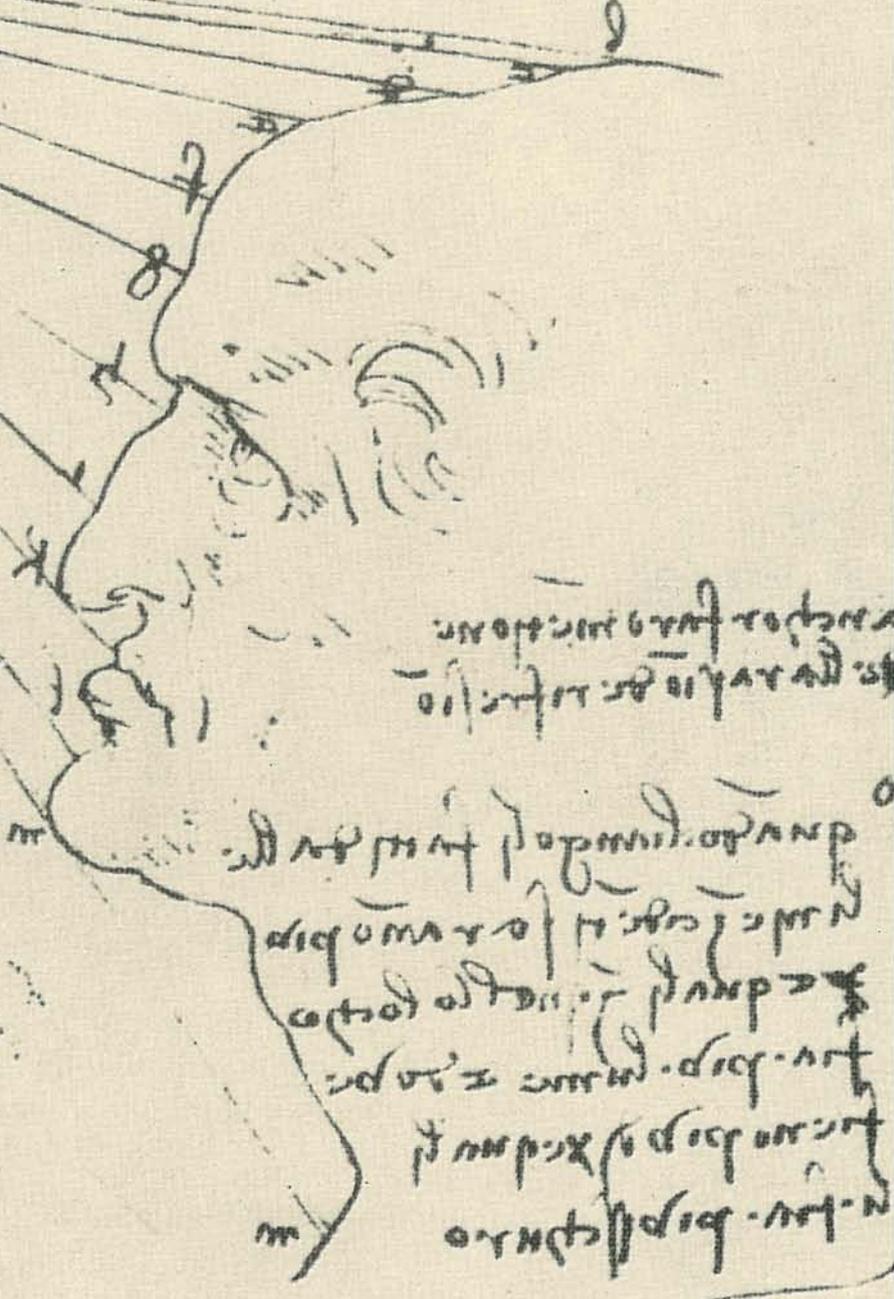


APRENDER

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTAL GRE
Nº 8, Maio de 1995, Preço 400\$00



Ficha Técnica

ISSN 0871 - 1267
APRENDER
Nº. 18
Março de 1995

Director:
Mário Ceia

Directores Adjuntos:
Carlos Afonso e Manuel Miguéns

Coordenação Executiva:
Carlos Castro, Catarina Raposo e Leonel Martins

Design Gráfico:
José Manuel Coelho

Secretariado:
Adelina Branquinho

Conselho Consultivo:
Fortunato Queirós (Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre), António Nóvoa, Bártolo Paiva Campos, Domingos Fernandes, Francisco Cachapuz, Isabel Alarcão, João Pedro Ponte, Jorge Arroteia, Maria do Céu Roldão, Maria Odete Valente, Natércio Afonso, Rui Canário e Teresa Ambrósio

Conselho Editorial:
Abílio Amiguiño, António Maria de Sousa, Carlos Afonso, Carlos Brandão, Inácio Pestana, José Travassos, Manuel Miguéns, Margarida Morais e Mário Ceia

Colaboram neste Número:
António Cachapuz, Carlos Afonso, Geert Kelchtermans, Maria João Mogarro, Maria de Fátima Paixão, Maria José Martins, Orlando Lourenço, Penni Cotton, Rod Watson, Rosalina Correia, Teresa Prieto

Composição e Montagem:
Joaquim J. S. Marchão

Apoio Técnico
Domingos Buchó

Impressão e Acabamentos:
Ingrapol - Industrial, Gráfica de Portalegre S.A.

Edição e Propriedade:
Escola Superior de Educação de Portalegre
Praça da República
Apartado 125
7301 PORTALEGRE CODEX

Tiragem:
1 200 exemplares

Depósito Legal:
14 293/86

Preço:
400\$00

Assinaturas:
1.100\$00 (3 números)

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Não nos comprometemos a publicar colaboração não solicitada.

ÍNDICE

Editorial	3
Formação de Professores	
<i>A utilização de biografias na formação de professores</i> Geert Kelchtermans.....	5
<i>O pensamento dos professores, um paradigma de formação</i>	
Maria João Mogarro.....	21
Psicologia da Educação	
<i>Perspectiva ecológica do desenvolvimento humano</i> Rosalina Correia.....	36
<i>Conduta pró-social: O que é? Como e porquê promovê-la nas crianças?</i>	
Maria José Martins.....	44
Estudos	
<i>Algumas generalidades sobre as ideias dos alunos descritas na literatura</i> Teresa Prieto, Rod Watson.....	54
<i>A Reforma Curricular lida através das práticas pedagógicas dos professores</i>	
Maria de Fátima Paixão, António Cachapuz.....	60
<i>Dever, aspiração e erro educacional fundamental na escola portuguesa: teoria, dados e implicações</i>	
Orlando Lourenço.....	68
Didácticas Específicas	
<i>Vamos todos juntar!</i> Penni Cotton.....	79
Notas de Leitura	
<i>Current Changes and Challenges in European Teacher Education</i>	86
Noticiário	87

DIVERSIFICAR OFERTA PARA GARANTIR O FUTURO

Num *forum* que, recentemente, reuniu os docentes da Escola Superior de Educação de Portalegre, integrado nas comemorações dos seus dez anos de actividade, foram avançadas muitas e variadas ideias que, sem esquecer o passado, procuram, antes, equacionar o futuro.

Uma das ideias-chave avançadas com mais insistência refere-se à diversificação da oferta naquela Escola e, por extensão, no universo das suas congéneres de todo o País.

É, pois, sobre esta ideia da diversificação que convém determo-nos.

A diversificação tem, em primeiro lugar, que referir-se à formação inicial oferecida pelas ESEs. Sem esquecer e sem sub-valorizar o seu estatuto de instituição vocacionada, sobretudo, para a formação de professores, não podem as ESEs, sob pena de hipotecarem o seu futuro, esquecer que, como parte integrante de uma comunidade, no seio do qual pretendem desenvolver a sua acção a todos os níveis, tendo em conta a sua condição de factores de desenvolvimento regional, reúnem condições privilegiadas para oferecer cursos noutras áreas. A ESE de Portalegre tem, aliás, autoridade para falar do assunto, uma vez que já oferece cursos de formação inicial fora do âmbito da educação, numa demonstração clara de que é possível conciliar o mundo da educação com outras esferas de actividade socio-profissional, sem se descaracterizar. Além do mais, tal opção tem como resultado a valorização pessoal e profissional dos seus recursos humanos e a potenciação dos recursos materiais, nomeadamente, equipamentos e instalações. Ainda no âmbito da formação inicial, a diversificação tem que passar, mais cedo ou mais tarde, pelo reconhecimento da capacidade das ESEs alargarem o seu campo de acção e se responsabilizarem pela formação de professores para o Ensino Básico em toda a sua extensão (1º, 2º e 3º ciclos).

Diversificação também no âmbito da formação contínua, *in lato senso*. Aqui, parafraseando o que dissémos atrás, as ESEs estão em condições de, sem se descaracterizarem, trazer para o seu seio quer os profissionais da educação, através de políticas globais de formação a médio e longo prazo, quer outros profissionais. Também aqui a ESE de Portalegre tem dado o exemplo. Não só na estratégia seguida nos planos de formação que, em conjunto com escolas dos mais variados graus de ensino, devidamente enquadradas em Centros de Formação, tem sabido levar à prática, em sistema de parceria, sem complexos de uma e de outra parte. Também na oferta formal de cursos de Estudos Superiores Especializados (CESEs) em diversos domínios e destinados a públicos diversificados que ultrapassam o campo estrito da

educação. Mas a formação contínua poderá abranger outras modalidades e outros públicos. Não dissémos já que as ESEs têm o *know how*, têm a diversidade da experiência de formação polivalente que mais nenhuma instituição possui, têm os recursos humanos, têm os equipamentos e instalações?

Mas diversificar significa, também, a necessidade de as ESEs olharem para dentro de si próprias e de se assumirem, definitivamente, como instituições de ensino superior de pleno direito. Assim, os seus docentes deverão diversificar a sua própria actividade dentro das Instituições onde trabalham e, a par da docência, terão que envolver-se, cada vez mais, na investigação. É evidente que, para isso, não basta a sua vontade: é preciso que lhes sejam criadas condições para tal. Condições essas que terão que ultrapassar os meros considerandos de teor economicista, para se chegar a um equilíbrio entre a actividade docente e a de investigação, não sobrecarregando a primeira, para, assim, inviabilizar a segunda.

Na formação inicial, na formação contínua e na investigação, as ESEs têm um papel importante a desempenhar, que é bom que se lhes reconheça. Cabe-lhes a elas demonstrar que são capazes de responder aos desafios que se lhes colocam, garantindo um serviço de qualidade no suporte às necessidades do país e das regiões em que se inserem.

A UTILIZAÇÃO DE BIOGRAFIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES *

Geert Kelchtermans **

Introdução

O desenvolvimento profissional tornou-se um dos conceitos centrais na literatura recente de investigação educacional. Este conceito refere-se a mudanças qualitativas no comportamento dos professores ao longo do tempo. Terminar um curso de formação inicial e receber um certificado não significa o fim do processo de formação e de aquisição de competência. Os professores que se iniciam na profissão diferem dos colegas mais velhos e mais experientes. Estas diferenças de comportamento profissional são amplamente determinadas pelas suas diferentes experiências ao longo da carreira. Os professores aprendem a partir das suas experiências práticas e este processo de aprendizagem mantém-se durante toda a sua carreira. Portanto, o desenvolvimento profissional tem que ser entendido como um processo de aprendizagem ao longo da vida, baseado em experiências de prática de ensino. Uma compreensão apropriada deste

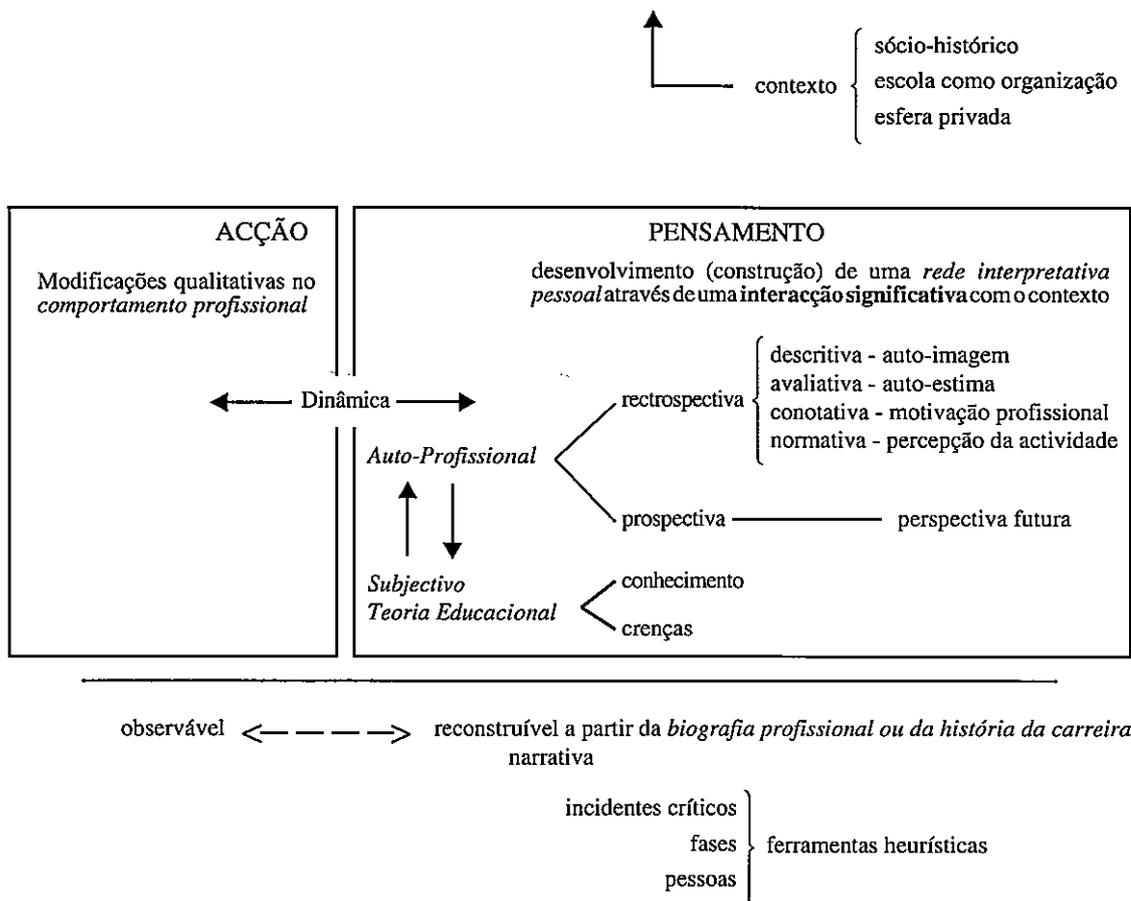
desenvolvimento profissional implica, assim, ir mais além do que ter em conta estas experiências ao longo do tempo. O comportamento actual dos professores é determinado pelas suas experiências do passado, pela sua percepção do presente e pelas suas expectativas em relação ao futuro. Esta é a ideia central da chamada perspectiva biográfica sobre desenvolvimento profissional. A perspectiva biográfica constitui a abordagem central do presente artigo. Neste artigo começarei por descrever o quadro conceptual acerca do desenvolvimento profissional nos termos da perspectiva biográfica. Este quadro é o resultado do projecto de investigação sobre as biografias profissionais dos professores que desenvolvo no Centro de Política Educativa e Inovação da Universidade de Lovaina (Bélgica) (Kelchtermans, 1993a, 1993b; Kelchtermans e Vandenberghe, 1994; Kelchtermans Schratz e Vandenberghe, 1994).

Na segunda parte do artigo procurarei oferecer algumas ideias e técnicas concretas para a utilização da reflexão autobiográfica na formação de professores.

* Tradução de Manuel Miguéns

** Docente e Investigador na Universidade de Lovaina (Bélgica)

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DURANTE A CARREIRA



6

FORMAÇÃO
DE
PROFESSORES

Figura 1: Perspectiva biográfica do desenvolvimento profissional dos professores: esquema síntese

O Quadro Conceptual

Na figura 1 apresento uma visão global do quadro teórico. Os diferentes conceitos deste quadro e as suas inter-relações serão depois explicadas e ilustradas.

Posição Teórica

A importância das “biografias” ou vidas profissionais dos professores tem sido ultimamente reconhecida por um crescente número de investigadores em educação (veja-se P. E. Goodson, 1992; Hirsch *et al.* 1990;

Huberman *et al.*, 1989; Sikes, Measor and Woods, 1985; Smith, Kleine, Prunty e Dwyer, 1986; veja-se também Kelchtermans, Schratz e Vandenberghe, 1994). Como abordagem teórica a perspectiva biográfica tem cinco características gerais: é narrativa, construtivística, contextualística, interaccionista e dinâmica. *Narrativa* refere a ênfase na forma subjectiva e narrativa pela qual os professores apresentam as suas experiências de carreira. As experiências profissionais são organizadas numa “estória autobiográfica.” Isto implica que a abordagem biográfica não se centre muito nos factos, mas

antes no significado que eles têm para o respondente. Este elemento interpretativo, tal como a estrutura narrativa dos dados (experiências lembradas), constitui o elemento central do discurso narrativo. Esta abordagem é também *construtivística*. O professor constrói activamente as suas experiências de carreira numa estória que é significativa para ele. Também a sua concepção de ensino (ensinar) e de si próprio enquanto professor são significados “construídos.” Uma estória implica sempre um *contexto*. No discurso narrativo os eventos são sempre apresentados no seu contexto. Por contexto quero significar o contexto físico e institucional da escola, bem como o seu ambiente social, cultural e intrapessoal. O elemento contextualístico é importante porque eu também tenho uma posição *interaccionística*. O comportamento humano resulta sempre da interacção significativa com o contexto (social, cultural, material, institucional). Isto está intimamente ligado ao elemento construtivista: os significados são construídos através da interacção com o contexto.

Especialmente os contextos social (os outros actores) e cultural (opiniões, a cultura da escola - ver Staessens, 1993) desempenham um papel importante.

Desta forma, evita-se uma conceptualização exageradamente cognitivista do comportamento profissional bem como uma abordagem subjectivista em demasia (que apenas atende ao que acontece “dentro” do professor). Finalmente, o aspecto *dinâmico* enfatiza outro elemento central da abordagem biográfica: a dimensão temporal e a dinâmica de desenvolvimento. O pensamento e a acção reais dos professores

constituem um momento, um fragmento de um processo contínuo de atribuir significado à realidade percebida e experienciada. Assim, o contexto profissional também inclui uma dimensão temporal. A perspectiva biográfica concebe o contexto em termos espaciais e temporais.

Biografia profissional ou estórias de carreira.

É claro que a perspectiva biográfica dá um lugar central às interpretações subjectivas do professor. O focus está explicitamente na percepção pessoal dos professores e no significado subjectivo que atribuem às suas experiências de carreira. Eu usarei a noção de “biografia profissional ou estória de carreira” em vez da “carreira” (formal) para referir a maneira como o professor reconstrói retrospectivamente as suas experiências de carreira como uma estória. Nesta estória, os factos, situações e experiências são apresentados no seu significado subjectivo (para o professor) e organizados num todo significativo em termos pessoais. A análise dessas estórias de carreira é uma entrada muito frutuosa para a compreensão do desenvolvimento profissional dos professores.

Incidentes críticos, fases e pessoas

Certos eventos, fases ou pessoas funcionam como “pontos de viragem” nas estórias de carreira. Criam um problema ou questionam o comportamento normal e de rotina. O professor sente-se forçado a reagir, reavaliando certas ideias ou opiniões,

mudando elementos do comportamento profissional, etc.. Sikes *et. al.* chamavam a tais experiências ou períodos “incidentes críticos e fases críticas”.(Sikes *et al.* 1985).

Os estudos piloto mostraram que estas noções foram muito úteis enquanto ferramentas heurísticas para explorar histórias de carreira. Com base nos dados daqueles estudos foi acrescentado o conceito de “pessoa crítica” ao quadro conceptual (Kelchtermans, 1993 a; Kelchtermans e Vandenberghe, 1994). Pessoas críticas são mencionadas pelos professores como tendo tido um impacto importante nas suas carreiras. Um fragmento de biografia profissional de Leo pode ilustrar isto: *Leo é um professor experiente de uma escola primária flamenga do grupo que investiguei. Na sua carreira trabalhou em actividades de remediação (professor de apoio) durante três anos. Uma vez que o trabalho de “professor de remediação” em escolas primárias era relativamente novo na época e dado que ele se deu conta rapidamente de que o seu conhecimento sobre problemas / dificuldades de aprendizagem e ensino de recuperação / remediação era insuficiente, Leo decidiu fazer um curso de formação contínua com a duração de três anos, sobre dificuldades de aprendizagem. Através deste curso e através de reuniões informais com colegas familiarizou-se com professores de remediação de outras escolas numa atmosfera de dinamismo e dedicação. Leo mostra-se entusiástico quando relembra esses anos de estudo, de teste e de partilha com colegas... Foi “um período maravilhoso” e um “período heróico” também. Aquele tempo deu-lhe enorme satisfação pessoal e estimulou-o para o seu trabalho. Ao mesmo tempo deu-lhe uma*

perspectiva nova enquanto professor: “Eu estava determinado a ser um professor de remediação para o resto da minha vida” e estava preparado para “me envolver mais profundamente nesta especialização”. A autenticidade do seu envolvimento e dedicação torna-se evidente a partir do facto de o curso de formação contínua, que tinha lugar todas as Quartas-feiras à tarde e Sábados de manhã durante três anos, lhe ter custado muito do seu tempo de repouso. Para já não falar do seu tempo ocupado pelo estudo pessoal. Mas ele estava realmente “fascinado pela área dos problemas de aprendizagem e (...) estava preparado para me envolver mais profundamente nela, para ir mais longe”. Contudo, este período eufórico terminou abruptamente em 1977, quando o conselho escolar (com o padre da paróquia a presidir) decidiu colocar Leo no 3º ano e nomear como professor de remediação um colega com dificuldades (devido a problemas de saúde) para gerir uma turma completa. Este acontecimento arruinou a perspectiva de Leo como professor remediação. Afortunadamente, os alunos do 3º ano formavam um grupo agradável e motivado para se trabalhar com eles. Mas a sala de aula era uma sala velha, feia e desagradável que Leo detestava em absoluto (“eu não conseguia trabalhar num lugar assim”). Uma vez que a direcção da escola sugeriu que ele deveria permanecer com aquele ano e naquela sala de aula, Leo queria renová-la. Com alguns “amigos artistas” trabalhou um par de semanas a repintar a sala toda, deu-lhe um céu azul com nuvens brancas e arco-íris, etc.. Mas Leo seria transferido, dois anos depois, para o 3º ano da Escola Masculina. Ele não

só perdeu a sua sala de aula favorita como foi para uma sala ainda pior que a anterior. O colega que Leo fora substituir teve uma depressão nervosa após vários meses de incapacidade para levar a cabo o seu trabalho com a classe. “Eu cheguei a uma verdadeira pocilga (...) que ainda piorou as coisas. Era inacreditável”. Por ainda não ter obtido o vínculo definitivo (o conselho escolar escolheu outro colega nas duas vezes que surgiu a oportunidade para o nomear), Leo nada podia fazer contra aquela decisão.

Os anos da 3ª classe (de 1977 a 1985) são descritos por Leo como uma quebra na carreira”: ele ensinou sem dedicação ou entusiasmo e procurou lidar com a desilusão através de actividades fora da escola (por exemplo cursos de formação para bibliotecário e trabalho jornalístico como “free-lancer” num jornal).

Neste exemplo são claramente ilustrados os conceitos de incidente crítico, pessoa crítica e fase crítica. Os períodos em que trabalhou como professor de remediação e na 3ª classe são exemplos de fases críticas para Leo. Tiveram um importante impacto (positivo e negativo) no seu envolvimento e dedicação profissional e na sua satisfação no trabalho. Ao mesmo tempo, o presidente da direcção da escola é um exemplo de uma pessoa crítica negativa: as suas decisões influenciaram directamente o comportamento profissional de Leo. Primeiro arruinou as suas perspectivas como professor de remediação e depois tirou-lhe a sala de aula renovada. A renovação da sala de aula era um elemento do processo encetado por Leo para lidar com o desgosto acerca das mudanças forçadas no seu trabalho. Na estória de Leo a sala de aula

torna-se o símbolo dos seus esforços para lidar com a situação e para dar novas perspectivas ao seu trabalho. O facto de ele não se sentir bem na situação (perspectiva do trabalho perdido) é representado simbolicamente e, a um nível simbólico, (parcialmente) ultrapassado pela transformação da sala desagradável num ambiente estimulante e bonito. Esta interpretação permite que o leitor compreenda a tragédia pessoal que foi a última mudança de sala de Leo. Metaforicamente podia dizer-se que: mesmo o sentimento de “estar em casa” difícil de atingir neste trabalho de professor é literalmente destruído por ter sido posto “na rua” (da sua sala de aula preferida e criativamente renovada). Só a partir deste “background” simbólico-biográfico é que é possível compreender apropriadamente o significado pessoal e o impacto desta experiência.

Aquele fragmento também mostra como a abordagem narrativa é capaz de cobrir a complexa interacção das experiências e expectativas pessoais do professor, do seu comportamento profissional e do contexto organizacional. E deixa claro como certas decisões tomadas em contexto organizacional podem ser fatais para as perspectivas de desenvolvimento profissional dos professores.

É importante salientar que a identificação de incidentes, pessoas e fases críticas como as apresentadas é feita retrospectivamente. O professor apenas compreende claramente o âmbito e a amplitude das experiências e só lhe atribui um significado relevante depois dos acontecimentos.

O quadro interpretativo pessoal

O desenvolvimento profissional dos professores, entendido como um processo de aprendizagem ao longo da sua carreira e através das suas experiências, culmina num *quadro interpretativo pessoal*. Este quadro constitui as lentes através das quais os professores vêem a sua situação no trabalho (percepção, interpretação), lhe dão significado e actuam nela. O comportamento dos professores é intencional e significativo, baseado na interpretação da situação.

Neste quadro interpretativo pessoal podem distinguir-se dois importantes domínios: uma concepção de si próprio enquanto professor (o eu profissional) e um sistema de conhecimentos e crenças acerca do “ensino” enquanto actividade profissional (a teoria educacional subjectiva).

O eu profissional

Como é que os professores se vêem a si próprios enquanto professores? A resposta a esta questão não é uma resposta estática, evolui ao longo do tempo. Os conceitos de incidente, fase ou pessoa crítica provaram ser muito úteis na reconstrução do (desenvolvimento do) eu profissional a partir de histórias de carreira. Refiro de novo o exemplo anterior: a decisão da direcção escolar destruiu o eu profissional de Leo como professor de remediação. Isto também ilustra que o eu é o produto da interacção com o contexto. Também mostra que o eu profissional envolve mais do que uma construção idiossincrática feita pelo profes-

sor, ainda que a percepção subjectiva tenha uma importância central. A direcção escolar forçou Leo a construir outro eu profissional, nomeadamente, como professor do 3º ano, e não mais como o especialista de problemas de aprendizagem.

A análise comparativa das histórias de carreira no nosso estudo revelou duas dimensões e cinco componentes dos eu profissionais. A dimensão retrospectiva refere-se a concepções acerca do eu tal como elas aparecem quando se olha para trás do presente para o passado. Esta dimensão é posteriormente diferenciada nas suas componentes descritiva, avaliativa, conativa e normativa, que correspondem respectivamente à auto-imagem, à auto-estima, à motivação para o trabalho (profissional) e à percepção da tarefa. A dimensão prospectiva torna-se clara quando se olha em frente, em direcção ao futuro a partir do presente. Esta corresponde à perspectiva de futuro.

A **auto-imagem** é a caracterização global da pessoa tal como é revelada em afirmações *auto-descritivas*.

Como é que o professor se descreve a si próprio como professor? As histórias de carreira mostraram que esta auto-descrição é frequentemente formulada em termos de princípios gerais que orientam o comportamento profissional dos professores. e. g. Miel diz: “*Eu não catalogo crianças facilmente. Eu dou-lhes chances para a exploração, ofereço-lhes oportunidades e as crianças têm a possibilidade de fazerem alguma coisa a partir daí*”. Muitas vezes os respondentes também se referem ao modo como pensam ser encarados pelos outros

(colegas, líder da escola, pais). Luke afirma explicitamente e. g.: “*Você é julgado pelas pessoas (...) o mundo exterior, os pais. Eles vêm e dizem-lhe quem você é ...*”.

Intimamente ligado à auto-imagem descritiva, a **auto-estima** refere-se à *avaliação de si próprio como professor*. O que é que eu valho como professor? No estudo quase todos os respondentes reportaram uma auto-estima positiva. Olhando para as determinações desta auto-estima, os alunos pareciam ser o factor mais importante, pelos seus resultados escolares e também pela qualidade da relação pessoal com o professor. Uma relação de confiança pessoal com os alunos é vista por muitos respondentes como uma indicação de boa performance profissional. Nicole tem uma auto-estima fortemente positiva, “*porque os miúdos vêm visitar-me vários anos depois de terem deixado a escola primária, para me mostrarem os resultados escolares e não só. Bem, penso que isso prova alguma coisa, não prova?... e também os inspectores e os meus directores se têm sentido sempre satisfeitos com o meu trabalho... então eu penso que está “okay” quando me sinto satisfeita, não é? (risos)*”.

Tal como para a auto-imagem, é importante a comparação da auto-estima com outros “*quando vejo alguém actuar com maior firmeza para com os miúdos num momento em que eu não o faço, sinto que devia ser mais exigente: fazê-los entrar em silêncio ou ser mais sossegados. Mas por outro lado, quando vejo um colega ser jovial com um aluno, detesto-me com frequência por ser tão severa*”. (Nadine).

Assim, a auto-estima pode também ser definida como o resultado do equilíbrio

entre a auto-imagem (auto-descrição) e as normas profissionais implícitas que o professor usa. Este é o elemento normativo da percepção da tarefa (ver adiante). O julgamento feito por outros tem mais uma vez um papel importante no equilíbrio entre o ideal e a realidade. Se este balanço é negativo vai causar desmotivação.

A auto-estima está, portanto, relacionada com a **motivação profissional**: os motivos que alguém tem para escolher o trabalho de professor, para permanecer na profissão ou para a deixar. Para muitos respondentes a motivação profissional não era um problema. Contudo, quando reportam um decréscimo de motivação ele tem quase sempre que ver com as exigências crescentes com que os professores se confrontam ao longo dos anos (actividades extra-curriculares, reuniões de grupo, inovações a implementar e assim por diante), com o carácter rotineiro do seu trabalho, mas acima de tudo com o decréscimo do estatuto social. Este é um tema recorrente em especial nas estórias de carreira de professor do sexo masculino. Marcel: “*Sim, e na sociedade a posição do professor tornou-se cada vez pior. As pessoas não o respeitam mais... Quem vai hoje para as escolas de formação de professores? Aqueles que não são capazes de obter outro diploma no ensino superior...*” Mais uma vez, o julgamento dos outros parece ser muito importante.

Na dimensão retrospectiva há finalmente a **percepção da tarefa**: o modo como os professores definem o seu trabalho. O que é o meu trabalho como professor? A resposta é como que um programa pessoal e uma norma para avaliar o seu comportamento profissional. A qualidade da relação com os

alunos e a luta pela competência profissional (didáctica) são de crucial importância. Os professores formulam a sua tarefa sobretudo em termos de actividades de sala de aula. Quando outros participantes (directão da escola, colegas ou pais) são mencionados, é para sublinhar a autonomia profissional dentro da sala de aula. Um exemplo: a cooperação com colegas, entendida como troca mútua, de ideais, materiais e experiências é valorizada, mas *“O modo como você faz as coisas na sua sala, isso é da sua responsabilidade. Nisto o professor deve ter liberdade. Ninguém deve interferir nisso. Como professor deve ter a possibilidade de desenvolver o seu próprio estilo”* (Kris).

A **perspectiva de futuro** ou a dimensão prospectiva do eu profissional dos professores contém as suas expectativas relativamente ao desenvolvimento futuro da sua situação profissional e o modo como se sentem relativamente a isto. Aqui a tendência para o “status quo” domina. Mas os respondentes também antecipam possíveis problemas: diminuição da sua condição física, crescentes dificuldades para exercer a autoridade. Vários respondentes esperam ser capazes de parar de ensinar no momento em que não conseguirem fazer apropriadamente o seu trabalho, sem serem forçados a continuar (e. g. por razões financeiras). Neste último caso eles antevêm uma auto-estima muito baixa e isso é algo que pretendem evitar.

Esta diferenciação conceptual, baseada em dados de narrativas, admite uma compreensão mais fina e profunda do “eu” dos professores e do modo como isso influencia o seu comportamento profissional. O entrelaçar da auto-imagem, auto-estima,

motivação profissional e percepção da tarefa é formulado e ilustrado por Leo na afirmação metafórica: *“não quero ser um rato cinzento, nunca, nem em lugar algum”*. É o fio condutor que dá coerência à sua estória da carreira e é a chave para a entender.

A teoria educacional subjectiva

A teoria educacional subjectiva é o sistema pessoal de conhecimentos e convicções usados pelo professor na realização do seu trabalho. É um sistema ordenado (“teoria”) de conhecimentos e convicções relevantes para a educação e para o ensino (“educacional”) constituído pessoalmente (“subjectivo”). A teoria educacional subjectiva resulta das experiências tidas pelo professor durante a sua carreira e do modo mais ou menos reflexivo como ele as integra.

A teoria educacional subjectiva constitui o segundo maior campo do sistema de significado pessoal (quadro interpretativo) do professor. Em termos de quadro conceptual, pode dizer-se que a teoria educacional subjectiva contém o conhecimento e as convicções usadas pelo professor, para implementar o programa profissional pessoal que decorre da sua percepção da tarefa.

Um fragmento da estória de Leo pode ilustrar esta teoria educacional subjectiva e a sua interligação com o eu profissional. E também mostra a utilidade da abordagem narrativa para a compreensão do quadro interpretativo do professor: *“a minha filha mais velha, quando estava na 2ª classe, tinha uma professora que escrevia comentários negativos nos livros de exercícios das crianças. E a minha filha sofreu realmente*

com isso. Foi terrível para ela, mesmo na 2ª classe (isto aconteceu há seis anos; K. tem agora 14 anos). E agora, quando acontece falarmos daquela professora, ela apenas diz: 'Oh, aquela cadela!'. É a sua primeira reacção, mesmo agora, após todos estes anos. (...) você pode imaginar como estas coisas permanecem na memória...". Através deste fragmento de narrativa, Leo descreve e argumenta em favor das suas convicções acerca do modo como o professor deve dar "feedback" às crianças. Estas convicções são descritas através da narração breve e sumária da abordagem oposta e das suas consequências fatais para as crianças. As palavras duras e muito negativas usadas por K. para se referir à sua antiga professora apoiam a argumentação implícita da estória de Leo uma vez que dão uma ideia de como o impacto do "feedback" negativo pode ser profundo e duradouro para as crianças. Desta forma, elas constituem um argumento forte e negativo em favor de uma abordagem construtiva do "feedback" tal como é defendido por Leo. Uma experiência banal é transformada narrativamente num caso exemplar para argumentar em favor das convicções do professor. O extracto mostra a ligação entre experiências biográficas, teoria educacional subjectiva e comportamento profissional. O significado profundo (muitas vezes simbólico) da ideia ou do princípio que rege a prática (i. e., "o tratamento construtivo, personalizado e respeitador das crianças é de grande importância para a sua aprendizagem e bem estar") só pode ser entendido no contexto da narrativa que o contém. Estes exemplos (que são exemplares para muitos outros nas estórias de carreira) confirmam o valor da abordagem narrativa.

Concordo com Elbaz que o conteúdo da teoria educacional subjectiva só pode ser reconstruído de modo fragmentário (Elbaz, 1990, p. 36-37). Nunca se obtém o todo. Não só porque ele se modifica com novas experiências, mas também porque o professor não tem, por definição, acesso consciente ao todo da sua "teoria". Depois, a reconstrução é limitada pela capacidade reflexiva do professor e pelo grau em que ele se dispõe a partilhar as suas ideias com outro-alguém. Considerando tais restrições, analisei as estórias de carreira procurando elementos da teoria educacional subjectiva e ligando-os continuamente às suas "fontes" biográficas (experiência específica durante a carreira). Os fragmentos da teoria educacional subjectiva reconstruída a partir das estórias de carreira referem-se quase exclusivamente ao nível micro da sala de aula e mais especificamente à qualidade do relacionamento pessoal com as crianças por um lado, e ao sentimento da competência pedagógica e didáctica por outro. Ambos se encontram exemplarmente ilustrados no fragmento da estória de Leo. Outro extracto da sua estória pode torná-lo mesmo mais claro. A filha de Leo parecia ter dificuldades de aprendizagem na escola. Leo: *"Eu sempre disse, desde que K estava na primeira classe: de facto, todos os professores deviam ter um filho ou uma filha com problemas de aprendizagem. Eu sei que isto soa um tanto frio (...) mas só então eu dei conta do que estava a fazer às crianças como professor, com coisas como o trabalho de casa, e lições para aprender... como estarão exaustas as crianças quando chegam a casa. Eu não tinha qualquer ideia acerca disto antes (...) Ou*

como se podem deprimir as crianças por causa da escola. Eu não tinha a menor ideia acerca destas coisas antes... e como podia tê-las? Bem, e se você apenas tem crianças que vão bem na escola, nunca terá ideia disto. Mas aquela experiência influenciou definitivamente o meu ensino, determinou por certo a forma como uso o trabalho de casa, o modo como lido com os testes... sim, absolutamente".

As experiências da filha revelaram a Leo os efeitos laterais indesejados das suas práticas habituais na escola. Ele tomou consciência de certos domínios do mundo das crianças aos quais não tinha prestado grande atenção anteriormente. Esta revelação iniciou um processo reflexivo que fez com que Leo modificasse certos aspectos das suas práticas de sala de aula. Os problemas de aprendizagem de K. só apareceram depois de Leo ter trabalhado como professor de remediação. Assim, ele tinha suficientes conhecimentos técnicos sobre dificuldades de aprendizagem e ensino de remediação mas a experiência da filha fê-lo ver outras dimensões do problema, e. g. o impacto sobre o desenvolvimento emocional, a auto-estima ou a motivação das crianças.

Este fragmento também mostra o desenvolvimento da teoria educacional subjectiva. As fontes para novas revelações (conhecimento, convicções) são muito diversas. Há cursos de formação inicial e contínua, mas bem mais importantes são as experiências pessoais durante a carreira. Não apenas as experiências com directores, inspectores, colegas ou pais, mas também experiências da esfera privada: família, amigos, actividades de lazer, etc. A experiência

enquanto pais é para muitos professores muito significativa em termos das suas actividades profissionais (Kelchtermans, 1993, p. 211). Através das experiências escolares dos seus filhos os professores apercebem-se de como os alunos eles próprios experienciam a vida quotidiana, o dia a dia na escola. Estas experiências funcionam muitas vezes como uma espécie de "espelho" que abre os olhos dos professores para comportamentos profissionais de que ainda não se tinham apercebido.

Uma questão interessante é: *Em que é que o professor baseia a teoria educacional subjectiva?* Como é que aqueles conhecimentos e convicções são **legitimados**? A análise das estórias de carreira confirma a "practicalidade ética" de Doyle e Ponder (1977-1978) como uma base de legitimação circular: técnicas de instrução, currículo, sugestões práticas, princípios pedagógicos (e sua operacionalização), inovações, etc. são julgadas com base no seu valor para a sala de aula. O critério mais importante para que tudo isto seja incluído na teoria educacional subjectiva é a experiência do professor quando verifica que aquilo "funciona". A aceitação ou não de um novo elemento na teoria educacional subjectiva e no comportamento profissional é seguidamente determinada pela forma como encaixa na prática já estabelecida (congruência) e pelo seu custo em termos de tempo e esforço extra a dispender pelo professor (Doyle e Ponder, 1977-1978).

Além deste argumento pragmático para legitimar a sua teoria educacional subjectiva, os respondentes referiam-se com frequência a "autoridades": colegas, líderes da escola ou inspectores que advogavam certas

práticas e eram considerados pelo professor como autoridades reconhecidas na matéria (“se ele o diz, pode crer-se”).

Estas autoridades são muitas vezes pessoas críticas para o respondente. A sua autoridade proporciona uma legitimação para as práticas do professor. Por exemplo: um director é referido como fonte de certas ideias ou práticas e é descrito no mesmo fragmento da narrativa como muito competente e de alto valor profissional. Isto baseia-se em referências à sua participação em grupos de trabalho curricular e em projectos de investigação da universidade ou aos artigos que publicou. Rapidamente, o homem ganha o estatuto de autoridade no assunto que faz dele uma pessoa de referência para legitimar práticas de sala de aula.

Isto apoia a ideia de que os professores são “artesãos” em vez de “profissionais”. Só uma parte do seu conhecimento profissional é técnico (uma das características que distinguem uma profissão). Até certo ponto os professores compreendem a estrutura técnica dos métodos ou dos manuais que usam por exemplo. Muito desse conhecimento é o que Pratte e Rury chamam “conhecimento incorporado (experiencial)”, que é típico do artesão (Pratte e Rury, 1991, p. 61-63): a teoria educacional subjectiva dos professores desenvolve-se sobretudo pela reflexão sobre práticas de sala de aula.

Esta é a apresentação do quadro conceptual sobre o desenvolvimento profissional dos professores que resultou da minha investigação sobre estórias de carreira dos professores. Acredito que este quadro permite uma abordagem mais fina e diferenciada com vista à compreensão do comportamento

profissional dos professores e do seu desenvolvimento.

Na parte final deste artigo pretendo resumir algumas possibilidades do uso da perspectiva biográfica na formação inicial e contínua de professores.

REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Reflexão autobiográfica

A reflexão é um processo chave do desenvolvimento profissional. Começa sempre por experiências pessoais. Eventos concretos, expressões alheias (e. g. alunos, colegas, etc.), preocupações pessoais etc. iniciam o processo reflexivo. O professor começa por questionar certos elementos da sua prática de ensino (“porque é que eu faço o que faço?”) e, mais ou menos explicitamente, tematiza a sua experiência pessoal daquela prática (“Porque é que eu me sinto, desta ou daquela maneira, acerca da minha prática?”).

Este “pensar o passado” mais sistemático e explícito sobre a sua prática conduz a uma noção mais clara do seu quadro interpretativo pessoal ou mesmo à sua modificação ainda que parcial.

A reflexão autobiográfica é uma forma específica de reflexão. Centra-se em experiências prévias e no desenvolvimento profissional de cada um. Implica sempre um olhar sobre o passado. Contudo, não é o passado enquanto tal que importa, mas o significado dessas experiências do passado para o actual comportamento profissional do professor. A posição subjectiva é outra vez crucial. Por outras palavras: a reflexão

autobiográfica significa olhar sobre as experiências do passado em busca das raízes do actual quadro interpretativo pessoal ou do actual comportamento profissional. “Como é que eu me tornei no professor que sou hoje?” (o eu profissional). “De onde vem este conhecimento pessoal e as convicções que estão por de trás da minha prática de ensino?” (a teoria educacional subjectiva).

O acento autobiográfico na reflexão reconhece a *historicidade* como uma dimensão existencial do ser humano. Todo o homem ou mulher tem uma estória de vida (parcialmente única) que faz dele ou dela a pessoa que é. Assim, a reflexão autobiográfica visa uma melhor compreensão sobre o modo como a estória de vida influencia o pensamento e o comportamento presentes.

Algumas ferramentas para a reflexão autobiográfica

Passemos agora à descrição de algumas ferramentas e técnicas que podem ser usadas para a reflexão autobiográfica na formação de professores. É evidente que a lista de instrumentos não é exaustiva. A imaginação e criatividade farão com que os utilizadores avancem com outras ideias e procedimentos. O meu objectivo aqui é apenas o de dar uma indicação do que pode significar a reflexão autobiográfica na prática.

Fazer um diário profissional e pessoal

Um diário profissional pessoal é um instrumento útil e prático para a reflexão autobiográfica em particular. Não são necessárias competências ou infraestruturas

especiais. Uma caneta e um bloco de notas são suficientes. Além disso, cada um pode desenvolver o seu estilo pessoal. Uma vez que o diário é um documento pessoal, não é necessária uma preocupação excessiva com a ortografia ou a gramática. Tudo o que possa obstruir a continuidade reflexiva durante a escrita pode ser banido.

Escrever um diário não só força quem o escreve a parar e reflectir sobre a sucessão quotidiana de experiências, como também faz com que o significado pessoal dessas experiências fique documentado por escrito. Desta forma, as experiências são guardadas e permanecem disponíveis para reflexão posterior. Um olhar sobre páginas anteriores do diário, a releitura de experiências passadas pode revelar processos de desenvolvimento pessoal.

Sugestões práticas:

- Escrever regularmente. O tempo para a escrita do diário deve ser explicitamente reservado no plano pessoal de trabalho;
- Use bloco de notas grosso. Deixe uma larga margem em cada página para comentários posteriores;
- Inicie cada entrada com a data do evento e registre informação suficiente sobre o contexto (hora, local, participantes, etc..).

As entradas do diário devem ter sempre a *descrição*, a *opinião/avaliação* e a *experiência pessoal* relativas aos eventos

documentados. Por outras palavras: o que aconteceu?; como é que eu interpreto ou julgo o evento?; como é que eu sinto o acontecimento? É importante ser explícito acerca da forma como se viveu, experimentou pessoalmente os acontecimentos (sentimentos, emoções,...). Isto também ajuda a desenvolver um vocabulário mais rico e diversificado para falar/pensar/escrever sobre os nossos sentimentos.

Também se pode usar o diário como parte de um “**ficheiro pessoal**”, uma colecção de registos acerca dos seus próprios processos de aprendizagem e desenvolvimento. E.g.: aos estudantes dos cursos de formação de professores pode ser pedido que componham um ficheiro pessoal durante os anos de formação. Assim, este ficheiro contém notas de diário, resultados escritos correspondentes a tarefas de reflexão, relatórios sobre experiências práticas, fotografias consideradas relevantes (e.g. sobre actividades específicas com crianças na sala de aula) etc.. Desta forma, o ficheiro pessoal torna-se um documento rico e profundo sobre o seu desenvolvimento pessoal e profissional durante alguns anos de formação.

A reflexão autobiográfica explícita não é sempre dominante num diário profissional pessoal. Muitas vezes as entradas referem-se a experiências e eventos presentes. Mas como essas entradas permanecem disponíveis por escrito, pode voltar-se atrás, num esforço reflexivo para compreender o processo pessoal de aprendizagem e desenvolvimento. A reflexão autobiográfica começa assim com documentos e notas antigos e dá origem a novos. A reflexão autobiográfica implica, portanto, reflexão de segunda ordem: reflexão

sobre anterior reflexão. Uma imagem do livro de Salman Rushdie *Haroun and the Sea of Stories* ilustra o que pretendo significar:

“E porque as histórias decorreram aqui de forma fluida, retém a capacidade de mudar, para se tornarem novas versões de si próprias, para se juntarem a outras histórias e assim se tornarem ainda noutras histórias”.

Incidentes, fases e pessoas críticas

Os incidentes, fases e pessoas críticas constituem experiências chave do desenvolvimento profissional do professor. Estas experiências são tópicos ideais para a reflexão autobiográfica porque revelam, de forma condensada, certos momentos importantes do desenvolvimento. No processo de lembrar e narrar (ou escrever) essas experiências, o professor é obrigado a reflectir no seu significado específico. Porque é que o acontecimento X ou a pessoa Y foi tão importante para mim? Porque é que eu lembro isso tão bem? De que maneira é que isso me influenciou?

Pode estimular-se o relembrar deste tipo de eventos:

- perguntando pela melhor e pior recordação de toda a carreira;
- pedindo que apresente uma “galeria das pessoas importantes da minha vida”. O professor descreve com maior detalhe as pessoas importantes da galeria: quando é que eu as encontrei? O que é que elas fizeram? porque é que foram importantes para mim?; de que maneira me influenciaram). A sua influência foi positiva, estimulante ou, pelo contrário,

inibidora, negativa?

- fornecendo exemplos da nossa carreira como formador de professores. Este é um modo mais indirecto que pode ser muito útil a princípio. A discussão de exemplos e a sua comparação com as experiências de cada um é menos assustadora para os estudantes do que pedir-lhes que partilhem directamente as suas experiências pessoais.

Também se pode dar profundidade a este tipo de reflexão focando-a em certos períodos da carreira (p. ex. o que é que fez com que o estudante escolhesse ser professor; quais foram as suas experiências durante o primeiro ano da sua carreira?; etc..)

Metáforas

As metáforas são uma forma de “ver como” na qual o significado num determinado campo de experiência é transferido para outro campo de experiência. P. ex. “o professor é como um jardineiro”, nesta metáfora o ensino é visto como o cuidar de plantas. Esta imagem nunca é mental. Também expressa sempre o modo como se experienciam as coisas. A metáfora do jardineiro remete para o sentido das responsabilidades para com as plantas pequenas e vulneráveis. A percepção da tarefa, tal como é expressa nesta metáfora, concentra-se na disponibilização de um contexto óptimo (água, boa terra, sol) de forma a que as qualidades inatas da criança possam crescer e florir. Assim a metáfora revela a percepção que o professor tem da tarefa mas também a sua opinião acerca de como as crianças aprendem e de desenvolvem (= parte da teoria educacional subjectiva).

Outra metáfora frequentemente usada para o professor é a do “lapidador de diamantes”. Esta metáfora revela outros destaques na percepção da tarefa e na teoria educacional subjectiva. Os diamantes em bruto - que já têm enquanto tal um certo valor e beleza - ganham ainda mais beleza e valor graças à competência profissional e dedicação do lapidador de diamantes. Ele acrescenta valor ao material polindo-o. Esta metáfora expressa uma influência e um impacto mais activos por parte do professor.

Pedindo aos professores que rectifiquem o seu ponto de vista sobre o seu trabalho em forma de metáfora (“na minha opinião ser professor é como...”) obtém-se uma interessante entrada no pensamento dos professores acerca de si próprios e sobre o seu trabalho. Depois de se explorar o significado das metáforas usadas, pode-se dar um passo em frente com vista à compreensão da origem dessas metáforas (“O que é que me faz escolher esta metáfora?”). Desta forma a perspectiva autobiográfica é abordada de forma mais explícita.

O interessante no uso de metáforas - para além do facto de ser muitas vezes divertido - é que se obtém entrada indirecta no pensamento do professor. Esta abordagem é menos assustadora do que ter que falar mais explicitamente sobre si próprio.

A reflexão metafórica pode ser usada em diferentes contextos e de diferentes formas. Alguns exemplos:

- deixar que os estudantes - futuros - professores se expressem metaforicamente um pouco antes das suas primeiras aulas na prática pedagógica; deixar que os (estudantes) professores

expressem metaforicamente a sua percepção do trabalho de professor em diversos momentos do período de formação e explorar a eventual mudança das metáforas e o porquê dessa mudança;

- colocar os (estudantes) professores a procurar metáforas implícitas nas suas histórias e entradas do diário. Esta é uma forma mais intensiva de auto-reflexão com vista à compreensão do seu próprio quadro interpretativo;

- apresentar várias metáforas aos (estudantes) professores e deixar que eles escolham as que melhor lhes servem. Deixar que justifiquem a sua escolha e explorar os argumentos usados.

Para além destes três exemplos há muitas outras formas de reflexão autobiográfica. P. ex.

- os estudantes entrevistam professores mais velhos e mais experientes com vista a explorarem o seu quadro interpretativo e para o confrontarem com o seu próprio pensamento;

- iniciar a reflexão através do uso de fotografias ou objectos do passado que têm um significado simbólico ou pessoal (p. ex. uma fotografia do primeiro grupo de alunos; um pequeno presente oferecido pelos pais de uma criança com dificuldades de aprendizagem como agradecimento pelos esforços especiais dos professores). A reflexão começa com

a narração ou com a descrição escrita da história que está ligada à fotografia ou ao objecto. Num segundo momento o seu significado específico é explorado bem como a forma como ele se incorpora no quadro interpretativo pessoal;

- deixar que os (estudantes) professores seleccionem fragmentos de romances ou cenas cruciais de filmes que revelem algo sobre a sua carreira profissional e o seu pensamento acerca do seu trabalho;

- etc..

Conclusão

Na perspectiva biográfica do desenvolvimento profissional, explorar o passado nunca é um fim em si mesmo. Olhar para trás sobre a história de vida de alguém deve ser um meio para melhor compreender a situação actual, o presente.

Quando os professores compreendem melhor os seus próprios processos de aprendizagem pessoal e profissional também sentem maior capacidade de controlo sobre tal aprendizagem. A sua carreira no ensino torna-se menos qualquer coisa que “lhes acontece”, para ser antes encarada como um processo de desenvolvimento que sugere as suas escolhas e as suas decisões. Apenas os que compreendem o seu passado podem tomar o seu futuro nas mãos.

Bibliografia

- ALTRICHTER, H., POSCH, P. & SOMEKH, B. (1993). *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- DOYLE, W. & PONDER, G. (1977 - 1978). The Practically Ethic in Teacher Decision-Making. *Interchange*, 8(3), 1-12.
- ELBAZ, F. (1990). Knowledge and Discourse: The Evolution of Research on Teacher Thinking. In C. DAY, M. POPE & DENICOLO (Eds.), *Insight into Teachers' thinking and Practice*. (pp. 15-42) London - New York - Philadelphia: Falmer.
- GOODSON, I. (Ed.) (1992). *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge
- HIRSCH, G., GANGUILLET, G., TRIER, U.P., EGLI H. & ELMER, H.-R. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf*. Bern: Haupt.
- HUBERMAN, M., GROUNAUER, M. & MARTI, J. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. (Teachers' Lives) Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- KELCHTERMANS, G. (1993a). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 9 (5/6), 443-456.
- KELCHTERMANS, G. (1993b). Teachers and Their Career Story. A Biographical Perspective on Professional Development. -In C. DAY, J. CADERHEAD & DENICOLO (Eds), *Research on Teacher Thinking: Towards Understanding Professional Development*. (pp. 198-220). London: Falmer.
- KELCHTERMANS, G. & VANDENBERGHE, R. (1994). Teachers' Professional Development: A biographical Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- KELCHTERMANS, G. SCHRATZ, M. & VANDENBERGHE, R. (1994). The development of qualitative research. Efforts and experiences from Europe. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7(3), 239-255.
- PRATTE, R. & RURY, J. (1991). Teachers, Professionalism, and Craft. *Teachers College Record*, 93(1), 59-72.
- SIKES, P., MEASOR, L. & WOODS, P. (1985). *Teacher Careers. Crises and Continuities*. London - Philadelphia: Falmer.
- SMITH, L., KLEINE, P., PRUNTY, J. & DWYER, D. (1986). *Educational Innovators, Then en Now*. New York - Philadelphia - London: Falmer.
- STAESSENS, K. (1993). Identification and Description of Professional Culture in Innovating Schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 6(2), 111-128.

O PENSAMENTO DOS PROFESSORES UM PARADIGMA DE FORMAÇÃO

Maria João Mogarro *

INTRODUÇÃO

Este trabalho é constituído por uma reflexão em torno de um paradigma relativamente recente, designado por pensamento dos professores, no contexto dos modelos de formação de docentes, tentando-se traçar o percurso deste campo de investigação em educação e avaliar a sua importância para a formação inicial e contínua de professores.

Tendo a sua origem no paradigma do processo-produto, do qual se emancipou em meados da década de setenta¹ na sequência das confrontações a que os limites teóricos deste paradigma conduziram, as investigações sobre o pensamento dos professores e a tomada de decisões debruçam-se sobre as representações e reflexões dos pedagogos e docentes (as suas construções mentais, específicas de cada indivíduo, “constructos”)

relativamente ao desempenho profissional e aos contextos de ensino; isto é, as formas de conhecimento dos docentes, o contexto em que adquirem esses conhecimentos, a transposição dos mesmos em práticas didáticas e os contextos pedagógicos em que os vão utilizar (LOWYCK, J., 1986).

Neste paradigma, transforma-se a concepção tradicional do professor como um técnico que devia dominar um conjunto de destrezas/competências, e passa-se: i) a ver o professor como um sujeito reflexivo, que toma decisões, emite juízos valorativos, tem crenças e organiza rotinas próprias do seu desenvolvimento; ii) a perspectivar os pensamentos e crenças do professor como “constructos” fundamentais da actividade profissional, que guiam, orientam e influenciam a sua conduta.

Têm-se seguido dois modelos neste paradigma: **modelo de tomada de decisões -**

* Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Portalegre.

¹Uma realização importante é, em 1974, a conferência do Instituto Nacional de Educação americano, cujas conclusões apontam para a necessidade de investigar os conhecimentos dos pedagogos e dos professores e de considerar o ensino como um processo de informação e factor de formação, em grande parte ainda desconhecido.

em que se investiga, numa situação específica, como é que o professor decide o que deve fazer, dado que ele é alguém que está sempre a avaliar situações, toma decisões sobre a sua actividade, orienta as suas acções com base nessas mesmas decisões e observa os efeitos das referidas acções nos seus alunos, num processo de questionamento sobre os contextos educativos; e o **modelo de processamento da informação**, que não se desenvolve em torno das decisões tomadas, mas sim da forma como o professor define as situações de ensino e como esta definição condiciona a sua conduta, pois que face a um determinado contexto (situação) apreende-o e toma em consideração apenas alguns aspectos que considera mais pertinentes, em detrimento de outros. No entanto, pensamos que estes dois modelos se diferenciam mais pelos factores em que cada um se centra, pois ambos se debruçam sobre uma praxis profissional, docente, que comporta as duas dimensões descritas como próprias de cada modelo, sendo difícil saber onde começa uma e termina a outra.

1. EVOLUÇÃO, TEMAS E CONCEITOS NA INVESTIGAÇÃO SOBRE PENSAMENTOS DE PROFESSORES E TOMADA DE DECISÕES

Constituiu-se assim, ao longo de duas décadas, um corpo de pesquisa e investigação que se debruça sobre os processos de raciocínio que ocorrem na mente do professor durante a

sua actividade profissional, e que utiliza fundamentalmente métodos de análise qualitativa ou etnográficos, e fenomenológicos, ou inspirados inicialmente na psicologia cognitiva - utilizam bastantes vezes momentos auto-avaliativos de pensamento em voz alta; relatórios retrospectivos; memória estimulada através de registos filmados de momentos de aula, por exemplo; práticas autobiográficas; diários; cadernos de trabalho; entrevistas; etc. Estas investigações expressam de forma crescente a complexidade dos processos de ensino (LOWYCK, J., 1986).

No decurso de duas décadas, este campo de investigação consolidou-se internacionalmente, e dos numerosos trabalhos a que deu origem, nomeadamente em Espanha, resultaram produtos muito interessantes que têm aparecido em publicações de livros e revistas, congressos², associações internacionais, etc.. Os meios universitários espanhóis têm realizado muitos trabalhos de investigação sobre: análises de crenças, princípios práticos, “constructos” pessoais, teorias implícitas e conhecimento prático dos professores. Em Portugal, este paradigma não tem encontrado grande expressão, mas a atenção sobre as suas potencialidades começa a surgir e está expressa na recente actividade editorial do nosso país, de que é exemplo a tradução de uma importante obra de Miguel A. ZABALZA (1994).

Internacionalmente, os primeiros trabalhos incidiram especialmente sobre a planificação do processo de ensino-

² De que são exemplo as comunicações apresentadas no I Congresso Internacional sobre “Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones”, realizado em La Rábida (Huelva), 19-21 Junio, 1986, e cujas Actas foram editadas por Luis Miguel VILLAR ANGULO, através do Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla, 1986 (ver bibliografia).

aprendizagem, na perspectiva do processamento da informação como quadro de referência, para depois começar a tomar grande importância a comparação entre docentes principiantes e experientes. No âmbito desta última linha, desenvolveram-se comparações sistemáticas para tentar descrever o funcionamento e as decisões tomadas por estes dois tipos de profissionais da educação, nas fases pré-activa, interactiva e pos-activa da relação pedagógica. As questões da transposição didáctica e da construção de um conhecimento profissional especificamente pedagógico têm-se desenvolvido ultimamente ao nível das diferentes disciplinas.

As investigações no âmbito do paradigma dos professores apresentam alguns conceitos fundamentais, os quais têm evoluído com essas pesquisas. Esta evolução regista-se ao nível: da (auto)imagem do professor; do estatuto do profissional no processo de interacção pedagógica; do papel fundamental que o programa nele desempenha; e da dimensão global em que deve ser perspectivado o contexto da acção pedagógica. Paralelamente, a investigação também evoluiu significativamente. As técnicas dominantes passam a ser de natureza etnográfica, em que a análise interpretativa se fundamenta na descrição, triangulação, interpretação em colaboração com pares e especialistas, de forma a ultrapassar o mito da “objectividade científica” e assumir uma mais enriquecedora “subjectividade disciplinada”. A relação da investigação com a prática também se alterou, dado que se substituiu a imposição descendente de teorias elaboradas por especialistas e experimentadas no terreno pelos

docentes em actividade, para concretizar na prática uma colaboração horizontal de reflexão comum, sobre assuntos que interessam a todos, e numa perspectiva de convergência de interesses que são diferentes (TOUCHON, F., 1989, pp.76-79).

2. A IMPORTÂNCIA DA PLANIFICAÇÃO DOS DOCENTES

Duas das características mais importantes do pensamento humano são a antecipação dos acontecimentos e das sequências onde eles se integram, de forma hierarquizada e organizada, e a projecção no futuro. Planificar é prever o que vai acontecer numa dada situação educativa, em que um dos pólos da interacção pedagógica são os alunos. É em função destes que os professores têm de transformar os seus conhecimentos científicos de base, operacionalizando-os didacticamente a partir de um programa que têm como referência, com os seus conteúdos, e tomando como enquadramento os contextos pedagógicos onde os alunos assumem um lugar determinante.

As investigações sobre as planificações dos professores tornam possível a análise das suas expressões cognitivas profissionais. A planificação influencia os conteúdos e a selecção dos assuntos, assim como a organização do tempo para os abordar. Por outro lado, faz com que o programa sofra alterações, tais como omissões, adições, alterações na sequência dos assuntos e diferenças quer no peso concedido às suas abordagens na fase interactiva, quer nas perspectivas de interpretação de cada docente.

A comparação das fases **pré-activa**

(antes da lição), **pos-interactiva** (após a lição, dever-se-á efectuar uma avaliação, de forma a melhorar a que se lhe segue) e **interactiva** (fenómeno real, onde se estabelece a relação professor/aluno e onde o docente tem de planificar quase que no decurso dos acontecimentos) tem dado resultados muito interessantes sobre a forma como os planos de estudos escritos pelos docentes se transformam em planos de estudo activos. As investigações feitas revelam que cada docente produz uma imagem mental organizadora de cada unidade de ensino e das reacções prováveis dos seus alunos.

Os métodos utilizados pelos docentes para planificar as suas lições são variados. Variadas são também as fontes descritivas do processo de ensino-aprendizagem e que constituem instrumentos de pesquisa muito importantes, sujeitos a uma análise qualitativa do fenómeno de que são produtos. Surgem assim materiais valiosos, como relatórios verbais prospectivos e retrospectivos, simulações de planificação, planos, diários, memória estimulada por registo da fase interactiva, etc. Estes instrumentos de análise da própria acção educativa são mediadores do pensamento dos docentes e possibilitam, a eles próprios, uma autoavaliação do desempenho profissional.

R. SHAVELSON (1986, pp. 176-177) chamou a atenção para a necessidade de não separar as três fases, sublinhando a importância do processo *continuum* que elas constituem e a mobilização de processos cognitivos que a fase interactiva representa relativamente às outras duas, pela sua natureza situacional e de interacção pedagógica professor/alunos.

3. O PAPEL DA EXPERIÊNCIA/ PERÍCIA NA COMPETÊNCIA DOS PROFESSORES

A experiência/perícia tem vindo a surgir nas investigações sobre o pensamento dos professores como um factor fundamental no desempenho profissional e na capacidade conceptual e crítica face à profissão. A definição de experiência, que utilizamos por comodidade linguística, mas que deve ser entendida por mestria, perícia, grau elevado de especialização profissional, coloca problemas complexos de natureza metodológica, ontológica, deontológica e social. Este conceito levanta sobretudo muitos problemas ao nível conceptual, e a comunidade científica, apesar dos numerosos estudos que se debruçam sobre professores experientes, não conseguiu ainda ultrapassar as ambiguidades e pontos obscuros desta questão.

Estabelecendo uma comparação entre os professores principiantes e os professores experientes, poderíamos dizer que estes últimos se caracterizam por:

- definição mais rápida dos conhecimentos pertinentes e das vantagens na utilização de esquemas abstractos;
- sensibilização mais adequada às configurações e às estruturas;
- integração e elaboração da informação nas estruturas mentais de trabalho em termos de uma maior capacidade e eficácia;
- retenção da informação pertinente em grau mais elevado e maior sensibilidade às estruturas e modelos subjacentes à informação;

- inferência de alto nível e maior capacidade de discriminação da informação segundo o seu grau de pertinência, tratando-a de forma mais eficaz, rápida e adequada;
- organização do conhecimento em função da capacidade de interpretar os factos, e de agir com eficácia face a acontecimentos e contextos cuja categorização se fundamenta em casos vividos;
- organização e planificação em menos tempo, de forma mais detalhada e mais adequada;
- preocupação em transmitir aos alunos as informações necessárias sobre o decurso das actividades;
- transposição didáctica organizada em torno da retransmissão dos conhecimentos, que são rearticulados em função dos contextos pedagógicos;
- reconstrução dos materiais didácticos em função das próprias representações dos professores experientes, que têm uma perspectiva crítica sobre os mesmos e os utilizam livremente;
- disponibilização de uma memória situacional de acontecimentos vividos, concretos, mais abundante e mais precisa, no que respeita à vida profissional;
- libertação do espírito para estabelecer interacções, reelaborando os seus planos em função das necessidades que os contextos pedagógicos reclamam;
- interpretação de situações e tomada de decisões em conformidade, a partir dos instrumentos poderosos de análise que possuem;

- contextualização e adaptação do conhecimento profissional, em conformidade com as interacções estabelecidas;
- resolução de problemas com estratégias baseadas em perspectivas relativistas e singulares, adaptadas às situações, em contraponto aos principiantes, que se perdem geralmente em generalizações teóricas;
- organização e execução da actividade dos docentes experientes com base em rotinas de ensino - diminuindo o número de variáveis e de decisões a tomar e aumentando a predictibilidade da acção e a segurança transmitida aos alunos;
- utilização em mais elevado grau de rotinas baseadas em esquemas complexos e que estão presentes nas planificações dos professores experientes;
- articulação entre a gestão dos conteúdos e a gestão pedagógica caracterizada pela apresentação, por parte dos professores experientes, de uma “agenda mental” mais completa, detalhada e melhor preparada estrategicamente, com pausas, relatos entre sequências de ensino, referências explícitas às actividades dos alunos e momentos de avaliação;
- rapidez de resposta a situações problemáticas, pelo alargamento do leque de soluções enriquecidas por esquemas “rotineiros”, com base em representações mentais e conhecimentos elaborados e bem organizados entre si.

A experiência (no sentido de perícia) corresponde à interiorização de conhecimentos

e procedimentos fortemente imbricados nas suas condições de realização, associados a uma mobilidade estrutural que permite adaptações a contextos variados. A experiência/perícia permite categorizar problemas a um nível de abstracção teórica muito elevada, com uma forte hierarquização dos conhecimentos (numerosos) entre si e um elevado índice de especificidade - permite ver um cenário inteiro num acontecimento antes de agir. Esta experiência assenta em actividades metacognitivas auto-reguladoras (Cfr. TOUCHON, F., 1989, pp. 84-85).

Neste sentido, desenvolveram-se investigações sobre a capacidade de predictibilidade (e função diagnóstica) e o grau de eficácia de professores experientes, que reforçam as ideias acima listadas, e são confrontadas com as características do desempenho dos docentes principiantes (BERLINER, D., 1986).

Muito recentemente, as investigações sobre os pensamentos dos professores, principalmente os experientes mas não esquecendo os que estão em início de carreira, têm-se debruçado sobre a importância dos "casos" reais do ensino e da aprendizagem, considerando que estes são segmentos do processo contínuo que são as "vidas feitas histórias" dos professores (BEN-PERETZ, M., 1992, p. 201). Esta corrente defende a opinião, muito pertinente aliás, de que a educação é a construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais e que os professores (tal como os alunos) são contadores de histórias e personagens das suas próprias histórias e das histórias dos outros. As histórias de vida permitem reconstituir numa estrutura narrativa (=o modo como o ser humano sente o mundo)

as experiências mais significativas que aconteceram no passado e se mantêm para serem recordadas. Os estudos que utilizam esta "investigação narrativa" situam-se assim no domínio da memória dos acontecimentos autobiográficos e dos modos como os professores organizam e recuperam as suas experiências profissionais do passado.

Consequentemente, estes estudos fornecem dados em relação ao modo como os professores constroem, retrospectivamente, a sua vida profissional. Por outro lado, as memórias profissionais aparecem como uma componente central da consciência dos professores e do seu processo de reflexão e, portanto, ao serviço de cada indivíduo e dos seus "pares", quando utilizadas num contexto de abertura e diálogo.

Ao contrário do que acontece com outras profissões, as histórias de vida não têm ocupado lugar oficial no discurso profissional dos docentes e continuam a ser uma pequena parte da informação de que os professores dispõem, nomeadamente em Portugal. O estudo efectuado por BEN-PERETZ (1992, pp. 204-213) com base em evocações do passado profissional de professores aposentados, assim como outros estudos que têm sido desenvolvidos nesta linha (Cfr. NÓVOA, A., 1992), expressam a pertinência destas investigações, em particular os contributos para a reflexão dos docentes mais novos e para a formação de professores.

4. O CONHECIMENTO DOS PROFESSORES

Tem sido também crescente o interesse motivado pelas formas de saber

(conhecimento) e de pensar esse saber que os professores desenvolvem e expressam nos seus produtos sobre ensino. O conhecimento da matéria a ensinar e a organização desse conhecimento exercem uma influência fundamental sobre o pensamento e a acção docente.

Na perspectiva dos cientistas que *descem* até às situações práticas, os docentes apresentariam uma racionalidade limitada na sua actividade profissional, reflectida pelas suas teorias e explicações conflituais do universo pedagógico. Defendendo pontos de vista por vezes contraditórios, apresentam formas de pensar que parecem pouco consistentes, mas que de facto se adaptam bem à complexidade das situações e interacções presentes no terreno. As soluções provisórias que encontram para dilemas insolúveis com que se deparam no quotidiano profissional podem parecer longe da racionalidade teórica, mas são a expressão de conceitos que reflectem a vida das salas de aula e a compreensão implícita das interacções em grupo.

As pesquisas sobre este assunto são recentes e debruçam-se principalmente sobre: a) conhecimentos teóricos dos docentes; b) o que eles sabem na prática; c) as suas categorias epistemológicas de conhecimento; d) o seu conhecimento prático e experimental. Neste enquadramento, assumem particular importância os instrumentos metafóricos do conhecimento, em que a **imagem** é um “constructo” fundamental para compreender o conhecimento prático e pessoal do professor, em relação com a sua experiência anterior. Os docentes têm dos princípios científicos uma perspectiva mais concreta e fundada na

experiência, que se expressa nas imagens de casos e nos exemplos considerados correctos - a transposição didáctica é uma transferência das leis gerais sob a forma de imagens transmissíveis e que decorrem do domínio do vivido.

Neste campo, os gráficos/mapas conceptuais são muito importantes, e os mapas de conceitos são utilizadas em vários domínios:

- o **mapa cognitivo** representa o conhecimento individual e em desenvolvimento de um principiante;
- o **mapa de conceitos** é já a construção de um especialista onde se representam os conhecimentos específicos de uma determinada matéria;
- o **mapa epistémico** é uma representação epistemológica de quadros metafóricos, que um investigador constrói para determinar a teoria individual, ou de grupo, dos docentes.

Estes mapas representam as formas de conhecimento e baseiam-se no pressuposto de que as estruturas cognitivas podem ser sintetizadas na representação de redes de conceitos, ligados por linhas e flechas que indicam a forma e natureza das suas relações. Na sua maior parte assumem a forma de hierarquias arborescentes de conceitos complexos, que assim podem ser reduzidos em função das análises de pesquisa.

Uma questão central desta problemática é a diferença entre o conhecimento científico e o tratamento pedagógico que a partir dele é efectuado. A transmissão pedagógica sujeita os conceitos a um tratamento que permita a sua assimilação

pelo público discente, constituindo-se assim um conhecimento especificamente pedagógico que abrange disciplinas como a História e outras ciências sociais, a língua materna, as ciências da natureza, etc. Vários autores já demonstraram que o ensino transforma o conhecimento em histórias, nas quais a estrutura narrativa assume um papel fundamental, pois favorece a memorização dos conteúdos, quer pelo professor, quer pelo aluno. A história é assim um instrumento conceptual poderoso, a que se pode recorrer muitas vezes, e que liga a teoria a acontecimentos particulares concretos (TOUCHON, F., 1989, p. 91).

A articulação com o que dissemos no ponto anterior sobre as histórias de vida dos docentes é grande, relativamente à importância da estrutura narrativa na memória do passado, na construção da vida profissional e na organização dos processos de ensino-aprendizagem.

R. SHAVELSON (1986) deu um importante contributo para a análise dos processos cognitivos dos professores. Sublinhando a importância da fase interactiva e das rotinas que caracterizavam o desempenho do professor (a “disfunção” entre a situação real e o que o docente previu pode ter como resposta a aplicação de “rotinas alternativas”), integrou essas estruturas na teoria dos esquemas. “Esquema” é definido como uma estrutura abstracta de informação, no sentido em que sintetiza informação sobre diferentes casos particulares. O esquema encontra-se estruturado de forma a representar relações entre conceitos. Através dos sentidos, recebem-se informações de acontecimentos, situações e mensagens, e essas informações

ajustam-se ao esquema, integrando-se nele, e são codificadas pelo esquema - se não se pode codificar, o resultado é a não incorporação mental da informação, ou a sua modificação de forma a adaptar-se ao esquema (SHAVELSON, R., 1986, p.168). Este autor apresenta três tipos de esquemas:

Guião - representa as rotinas de ensino, e designa: a) estruturas mentais que representam experiências familiares; b) estruturas de conhecimentos concretos, estereotipados, que se adquirem através de rotinas quotidianas; c) estruturas hierárquicas que representam conhecimentos espaço-temporais sobre objectos, acontecimentos, lugares e pessoas; d) rotina de ensino, como por exemplo, lição de leitura segundo padrões de procedimento dos actores educativos implicados; e) experiências quotidianas inseridas num quadro referencial espaço-temporal.

Cenários e estruturas de actividades - são esquemas mentais que representam situações e relações de natureza espacial (e não temporal).

Estes dois tipos de esquemas (guiões e cenários) permitem aos professores armazenar e acumular grande parte das informações sobre as actividades complexas que se desenvolvem na sala de aula e em outras alturas do exercício da sua profissão. Uma ocorrência imprevista desencadeará respostas alternativas ao que estava inicialmente planeado, e está demonstrado que haverá variações significativas no comportamento de professores experientes ou de professores principiantes, como referimos mais acima, no ponto 3.

Estruturas proposicionais - são esquemas de grande importância para o pensamento do professor, visto que são relativas à compreensão cognitiva que estes profissionais têm do conhecimento científico da sua disciplina, e as relações entre esta compreensão e a instrução/ensino que os professores proporcionam aos seus alunos (Idem, p. 174).

A revisão da literatura relativa à investigação sobre os pensamentos interactivos dos professores revelaram, em 1986, que: uma pequena proporção dos produtos dos professores sobre este assunto se referiam a objectivos instrucionais; a seguir, e ainda em pequena proporção, apareciam as declarações sobre os conteúdos; em terceiro lugar, e já com uma percentagem bastante ampla, situavam-se as declarações sobre o processo de instrução, incluindo procedimentos e estratégias; finalmente, na percentagem maior de declarações acerca dos seus próprios pensamentos interactivos, os professores referiam-se aos alunos.

As estruturas proposicionais, com as suas características de representações abstractas, constituem um conjunto importante de expectativas que os docentes mantêm acerca do conhecimento, motivação e comportamento dos seus alunos.

5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS

As pesquisas sobre professores experientes/peritos e professores principiantes conduziu a um questionamento sobre os contributos que poderiam dar para a formação

de professores, constituindo mesmo um modelo de formação. Se esta tese dividiu as águas entre opositores e defensores fortemente empenhados, hoje o pensamento de professores e a tomada de decisões constitui um modelo de formação.

Mas muitas questões estão ainda em aberto, como a transmissão da perícia/experiência nos processos de formação, enquanto conjuntos de competências vastas e complexas a adquirir pelos formandos. Tornou-se necessária uma definição mais adequada do conceito de perícia e de critérios mais definidos para analisar o processo da sua aquisição, o que constitui um passo importante no reconhecimento do profissionalismo dos docentes e dos pedagogos. Deste modo, o professor como **profissional** substitui o professor enquanto decisor ou apenas técnico racional - o docente constrói a sua acção num processo articulado de conteúdos e estratégias eficazes, tentando tornar-se seguro no desempenho da sua profissão e transmitir essa segurança aos alunos. Seguindo as palavras de Miguel A. ZABALZA, "Profissional é aquele *que sabe o que faz e por que o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível*" (1994, p.31).

No contexto dos modelos de formação, o paradigma do pensamento de professores fornece informações importantes sobre a realidade educativa (o terreno pedagógico) e os actores que são fundamentais nessa realidade - os docentes; recolhe e divulga os dados reais das condições da sala de aula, as características e necessidades de docentes em início de carreira e as qualidades desenvolvidas pelos mais experientes. Outro contributo importante é a chamada de atenção para a

necessidade de repensar os modelos de formação, em termos de contextualização das práticas e a permanente perspectiva reflexiva do docente sobre a sua própria experiência e a sua acção.

Nesta linha, os instrumentos de pesquisa já referidos não servem apenas para a análise qualitativa, de natureza descritiva, dos produtos de que os professores são autores, mas desempenham também um papel fundamental no processo de consciencialização reflexiva que os docentes desenvolvem.

Uma curiosa e interessante investigação é apresentada por R. E. SNOW(1986) que chama a atenção para a necessidade dos programas de formação de professores incorporarem a análise dos processos cognitivos dos estudantes, que considera muito pertinentemente uma das partes vitais do processo de ensino-aprendizagem. Colocando-se no papel de crítico das investigações mais tradicionais deste paradigma, que ignoram as perspectivas dos estudantes e apenas dão atenção ao papel dos professores, SNOW defende que: a primeira tarefa do professor é diagnosticar as concepções equívocas e as estratégias erradas e promover aprendizagens adequadas, e que tomem em atenção a individualidade de cada aluno, se os factos requererem esta individualização; a necessidade de dispor de dados criteriosos que provem e espelhem os processos cognitivos (pré-concepções) e de aprendizagem do estudante, a um nível muito mais profundo que o comportamento observável.

Em suma, as perspectivas dos estudantes são tão importantes como as dos professores e estes devem ter essas

perspectivas em atenção, para poderem antecipar ou detectar onde residem as lacunas no decurso da instrução e onde vão situar-se as dificuldades dos alunos durante o processo de aprendizagem. A introdução de aspectos inovadores no ensino e na aprendizagem pode exigir mais esforço mental e comportamento controlado e consciente, tanto nos professores como nos alunos, mas também promove a curiosidade e a motivação em grau mais profundo nos estudantes. São estes os aspectos que os programas de formação de professores devem considerar (SNOW, 1986).

A formação contínua também mereceu atenção específica no enquadramento deste paradigma. J. M. ESCUDERO MUÑOZ (1986) estabeleceu a relação entre o pensamento dos professores e a problemática da inovação educativa, colocando este paradigma como ponto de partida para processos de formação inovadores. A inovação aparece como projecto e a prática como realidade, o que estabelece a disfunção entre estes dois pólos e a necessidade de encontrar as modalidades de articulação. As perspectivas de inovação, a partir do papel representado pelo seu "utilizador", podem ser historicamente localizadas: 1º- o professor executor de inovações delineadas numa dimensão a que é estranho; 2º- o professor como um colaborador que se deve conquistar para os processos de inovação; 3º- o professor como profissional que reconstrói e redefine os projectos de mudança.

Uma das ideias presentes neste autor é exactamente o papel externo da inovação e o grau de implicação do professor/utilizador da inovação. Uma segunda ideia sublinha que os processos de mudança são problemáticos,

complexos, e que o problema da mudança é um problema cultural (ESCUADERO MUÑOZ, 1986, p. 190). Em terceiro lugar, reforça a importância dos contextos naturais de trabalho do professor, nas salas de aula e escolas - o professor é o mediador (o crivo) entre os projectos de inovação e as práticas; ele interpreta a inovação e estabelece uma arbitragem entre a idealidade propositiva e teórica daquela e o contexto da sala de aula e do estabelecimento de ensino onde deve desenvolver o processo de inovação (Idem, p. 192).

A sala de aula é o verdadeiro ambiente ecológico de pensamento e acção do professor. Por seu lado, o estabelecimento de ensino é a unidade institucional básica para a educação escolarizada e constitui o prolongamento, com variáveis diferentes, do ambiente ecológico enunciado para a sala de aula. É neste contexto que se cria uma verdadeira cultura escolar, o elemento de socialização profissional dos professores. Nas palavras de ESCUDERO MUÑOZ (Idem, p. 198) a escola apresenta-se formal e publicamente como elemento de coordenação, a sua intenção é oferecer uma imagem oficial de ordem e funcionalidade estrutural, mas de facto consente, respeita e cultiva um alto sentido de individualidade, um alto grau de intimidade e privacidade pessoais; cultiva pouco o trabalho colectivo, a crítica e o contacto profissional produtivo, a responsabilização conjunta, os planos colectivos, os contextos e espaços para o diálogo sobre a profissão.

Existe assim uma relação muito próxima entre elementos, como inovação»escola»professores»práticas escolares.

Na dimensão mais pessoal (que é também profissional), este autor especifica a natureza do conhecimento prático dos professores, na linha do que designa de sistema de “constructos” e não está muito longe do que já referimos no contributo de SHAVELSON (ver ponto 4). O pensamento prático é um modo cognitivo, que surge a partir da (e se constrói na) experiência pessoal e na acção, estando carregado de acontecimentos e conteúdos, afectividade e implicação pessoal, imagens, rituais, ciclos, rotinas, ritos. É um pensamento feito de “construtos”, imagens e metáforas, que expressam as visões do mundo do professor, e que, sendo um tipo de pensamento idiossincrático, experiencial, prático e escassamente lógico, contém uma componente narrativa que se manifesta nos relatos sobre a actividade do professor - são elementos que podem funcionar como janelas através das quais podemos tomar contacto com as suas práticas.

É pois necessário ter em atenção esta visão do mundo interior e prático dos professores para se entender de forma mais adequada as dinâmicas de encontro entre a inovação e os docentes (ESCUADERO MUÑOZ, J. M., 1986, p. 200-203).

É também proposto um sistema de inovação, enquanto sistema-projecto, interrelacionado com outros sistemas (Idem, p. 211), em que são apontados alguns princípios que o autor desenvolverá em obras posteriores: diálogo entre os agentes de mudança, reflexão sobre a acção (ver SCHON), investigação na acção (ver ELLIOT) e o papel do estabelecimento de ensino como unidade básica de mudança,

com docentes interactivos e reflexivos. Mas este é um âmbito que ultrapassa já o paradigma do pensamento dos professores.

Nesta perspectiva de inovação teríamos três níveis convergentes do exercício profissional do professor: o professor como profissional reconstrutor e redefinidor da inovação, o profissional reflexivo sobre a acção, e o investigador na acção - e estamos novamente muito próximos dos campos de outros paradigmas.

Concedendo ainda a este paradigma a função de ponto de partida para mudanças inovadoras, consideram-se os princípios em que se baseia a investigação sobre o pensamento e a tomada de decisões dos professores como os modelos psicológicos de processamento da informação, a análise de contextos e condições em que o professor desenvolve o seu trabalho (o que nos conduz ao modelo ecológico) e as perspectivas etnográficas que nos permitem aproximações ao universo íntimo (interior) dos docentes. Neste sentido, as chamadas histórias de vida, as autobiografias de docentes, ganham cada vez mais pertinência pelo mundo íntimo que revelam (ver ponto 3) e pela consciência da prática com que se apresentam. É pois necessário imaginar modos e meios de utilizar estas histórias em programas de formação de professores (BEN-PERETZ, M, 1992, p. 213).

CONCLUSÃO

Um conceito central deste paradigma é a **perícia, especialização**, que os professores adquirem com a **experiência** de vários anos de exercício da profissão. Contudo, acumular experiência com base no maior tempo

decorrido de prática profissional não é sinónimo de melhor desempenho e de qualificações mais elevadas. Por isso se torna necessário definir critérios de apreciação deste conceito, que tenham em conta outras variáveis muito importantes, e que podem ser definidas a partir da análise dos vários instrumentos/ produtos elaborados pelos docentes (acima referidos) sobre a sua actividade. É uma linha de investigação que pode ser desenvolvida, e que constituirá um contributo importante para a formação de professores na perspectiva deste paradigma.

Uma segunda questão que parece crucial é a necessidade de limitar a influência dos conceitos e dos **modelos** teóricos quando o objectivo fundamental é a melhoria dos desempenhos profissionais dos professores e das suas práticas, com base na (auto)reflexão. A sua importância teórica, em especial para a investigação científica, é inquestionável, mas é preciso muito cuidado com a reificação destes conceitos e modelos que limitariam as investigações aos universos que lhes são próprios, de natureza teórica, esquecendo a rica complexidade da realidade e a fonte inesgotável de informações que esta mesma realidade constitui. A análise qualitativa de natureza etnográfica e fenomenológica, com recurso a fontes descritivas da prática profissional, dominante neste paradigma, parece afastar tal perigo, mas é conveniente referir este problema geral como precaução para eventuais posições puristas.

Os métodos qualitativos referidos assentam na reflexão e descrição do trabalho do professor e das situações pedagógicas em que ele foi actor, o que coloca a **reflexão**, e nomeadamente a auto-reflexão, no centro deste

paradigma e da actuação do docente como profissional. Assim, está-se muito próximo das correntes que defendem o primado da reflexão nos processos de formação, como é o caso do paradigma crítico e o da “reflexão-na-acção” (HABERMAS e SCHON). As fronteiras entre paradigmas esbatem-se quando a análise e interpretação desce à realidade concreta e fundamentalmente o que se joga são as modalidades de formação mais pertinentes, adequadas e eficazes para os docentes, face à complexidade das situações educativas.

A especificidade deste paradigma do pensamento dos professores e da tomada de decisões situa-se na dimensão da individualidade - a planificação, a aquisição de experiências e perícias e, principalmente, as formas de conhecimento e transformação didáctica fazem parte da organização e construção **individual** do docente como profissional.

Esta perspectiva está em consonância com o que nos parece que hoje se torna cada vez mais evidente aos profissionais da educação, e que é uma dimensão ontológica da sua profissão. Conhecer com profundidade cada vez maior os diferentes níveis estruturais que influenciam e condicionam o desempenho da

actividade docente conduz hoje o professor à irreduzível condição de ser o indivíduo quem toma as decisões quanto à sua acção profissional, e de ser o indivíduo a dimensão necessária por onde passa toda a reflexão sobre a prática docente. Daí a importância que se concede aos percursos profissionais, às histórias de vida, ao modo como os docentes “(...)sentem a articulação entre o *peçoal* e o *profissional*, sobre a forma como foram evoluindo ao longo da sua carreira.” É a tentativa de produzir “(...) um pensamento *propriamente* pedagógico (e não apenas antropológico, histórico, psicológico ou sociológico) sobre a profissão docente. Esta profissão precisa de se *dizer* e de se *contar*: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que *ser professor* obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.” (NÓVOA, A., 1992, p. 9).

Com estas palavras estamos a assistir a um movimento que coloca o professor, como indivíduo e como profissional, no centro da investigação, da reflexão e do discurso pedagógico da formação.

BIBLIOGRAFIA

- BEN-PERETZ, Miriam (1991): "Episódios do passado evocados por professores aposentados", in NÓVOA, António - Org. -(1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 199-214.
- BERLINER, David C. (1986): "De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: Cambios de dirección en la investigación de la enseñanza", in VILLAR ANGULO, Luís Miguel -Coord.-: *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 250-284.
- BLAZQUEZ ENTONADO, Florentino (1989): "La reflexión, vínculo entre la teoría y la práctica de formación de profesores", in *Campo Abierto*, nº 6, pp. 119-128.
- ESCUADERO MUÑOZ, Juan Manuel (1986): "El pensamiento del profesor y la innovación", in VILLAR ANGULO, Luís Miguel -Coord.-: *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 185-226.
- LOWYCK, Joost (1986): "Pensamiento del profesor: una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza", in VILLAR ANGULO, Luís Miguel -Coord.-: *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 227-249.
- NÓVOA, António - Org. -(1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUEZ ROJO, Martin (1992): "Pedagogia crítica (1)", in *AULA de Innovación Educativa*, nº 7, Outubro, pp. 67-74.
- RODRIGUEZ ROJO, Martin (1992): "Pedagogia crítica (2)", in *AULA de Innovación Educativa*, nº 8, Novembro, pp. 73-78.
- SHAVELSON, Richard (1986): "Toma de decisión interactiva: algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores", in VILLAR ANGULO, Luís Miguel -Coord.-: *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 164-185.
- SNOW, Richard E. (1986): "Procesos cognitivos de los estudiantes e investigación en toma de decisiones", in VILLAR ANGULO, Luís Miguel -Coord.-: *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 285-294.
- TOUCHON, François (1989): "'La pensée des enseignants': un paradigme en développement", in *Perspectives Documentaires en Sciences de l' éducation*, nº 17, pp. 75-97.
- VILLAR ANGULO, Luís Miguel -Coord.- (1986): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ZABALZA, Miguel A. (1994): *Diários de Aula - Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.



A Qualidade Reconhecida

Desde sempre, todo o nosso trabalho assenta sobre dois pilares: a qualidade dos nossos produtos e a satisfação dos apreciadores do melhor café.

A verdade do nosso Café começa nas principais regiões produtoras do mundo onde seleccionamos os melhores cafés verdes.

O Café é então sujeito a um rigoroso processo de controle e qualidade, onde a tradição, a nossa experiência e a utilização dos mais actualizados processos tecnológicos, possibilita oferecer-lhe um Café, em todo o seu sabor e aroma.

É este esforço constante na qualidade que vimos agora reconhecido com a credenciação da NOVADELTA, Comércio e Indústria de Cafés, Lda., como Empresa Certificada, segundo a norma NP EN 29 002 / ISO 9 002

NOVADELTA
Comércio e Indústria de Cafés, Lda.



CERTIFICADO
N.94/CEP:174
EMITIDO PELO
INSTITUTO
PORTUGUÊS DA
QUALIDADE

PERSPECTIVA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Rosalina Correia *

36

PSICOLOGIA
DA
EDUCAÇÃO

Hoje em dia, com a crescente industrialização e com o aumento do emprego feminino, torna-se cada vez mais importante o papel da educação da criança e consequentemente o seu desenvolvimento em contextos exteriores à família. Bairrão (1988) afirma que o desenvolvimento humano não é um processo abstracto mas que este ocorre em contextos determinados e determinantes. Desta forma, e pensando que as crianças passam por variados contextos ao longo do seu processo de desenvolvimento, torna-se importante estudar não só as variáveis das crianças em desenvolvimento, mas também as variáveis dos contextos onde este toma lugar.

Neste artigo, debruçar-nos-emos sobre o estudo do desenvolvimento em contexto, explicitando alguns conceitos e modelos teóricos que lhe estão subjacentes.

Tendo-se referido que o processo de desenvolvimento não é abstracto mas ocorre em contextos determinados e determinantes podemos afirmar que também o contributo actual da Psicologia vai neste sentido: "As

tendências actuais em Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação vão no sentido de abarcarem os fenómenos em estudo dentro de ópticas mais abrangentes que incluem não só a criança, mas sobretudo as crianças *embebidas* nos seus contextos de socialização. Desenvolvimento e educação são duas faces do mesmo fenómeno que é a socialização". (Bairrão, 1992, p. 51)

A Psicologia do Desenvolvimento tem-nos dado informações teóricas acerca do processo de crescimento dos indivíduos considerando todas as dimensões inerentes a esse desenvolvimento (físicas, sociais, cognitivas, morais, linguísticas); contudo não nos tem dado conhecimentos acerca da forma como essas dimensões se desenvolvem relacionando-as com os contextos pelos quais os indivíduos passam ao longo da sua vida. Isto levou a um "descontentamento" (id) que por sua vez "**conduziu à abordagem teórica do desenvolvimento em contexto ou contextualizado, considerando o desenvolvimento humano como um produto das transacções entre a criança e o seu meio circundante imediato**". (id.)

* Docente da Escola Superior de Educação de Portalegre

Também noutros campos do conhecimento, surgiram teorias que explicam os fenómenos enquanto estabelecimento de relações entre a realidade física e os seres vivos que habitam essa mesma realidade, nomeadamente a Ecologia (Canellas, 1986). Da mesma forma, as abordagens que explicam o desenvolvimento como o resultado da interacção entre a criança e as condições ambientais onde esta está inserida (o seu meio) denominam-se ecológicas (Bronfenbrenner, 1979, 1983, 1989).

Partindo de uma abordagem ecológica do desenvolvimento humano, impõe-se pois estudar, **“não só os efeitos que se exercem sobre a criança, exposta a diferentes tipos de cenários ou de contextos, mas também analisar a estrutura e os padrões de actividade específicos de cada cenário, na medida em que estes afectam e são afectados pela criança em desenvolvimento”** (Bairrão, 1990, P. 52). Tal abordagem é largamente tratada por Bronfenbrenner e Crouter (1983).

Assim, e sobretudo a partir da década de 60 começaram a surgir estudos que têm em conta não só as variáveis da criança mas também variáveis do ambiente no qual ela se insere. Desta forma os modelos de pesquisa começaram a surgir conceptualizando o **ambiente** e o seu papel no desenvolvimento.

Bronfenbrenner (1983) refere que no começo dos anos 60 uma nova trajectória científica surgiu tendo-se verificado uma progressiva e mais complexa definição do domínio ambiental e da sua relação com o desenvolvimento da pessoa. O autor

caracterizou essa trajectória como uma evolução das estruturas latentes que, segundo ele, tomadas conjuntamente constituem uma redefinição do ambiente como o contexto para o desenvolvimento Humano. Assim, em lugar de uma série de variáveis separadas teórica e funcionalmente (classe, etnia, estrutura familiar, processo de socialização) o ambiente passou a ser concebido, pelo menos implicitamente, como uma série de sistemas interdependentes (Id).

Muitos dos sistemas contêm no seu seio pessoas em desenvolvimento. Ora essas pessoas influenciam e são influenciadas pelo ambiente dos sistemas. Outros sistemas podem ser mais remotos ou afastados, mas não menos poderosos no seu efeito último no processo de desenvolvimento e nos resultados do mesmo.

Desta forma Bronfenbrenner (Id., p. 370) concluiu que **“A principal inovação trazida por estes modelos foi a mudança na concepção das relações da criança com o seu ambiente. Em vez de um ser meramente objecto de forças externas, a criança passa a ser vista e estudada como um organismo activo procurando estímulo, provocando respostas, alterando e ainda criando o seu próprio ambiente circundante”** ambiente este que podemos denominar de contexto.

Bairrão (1992) citando Valsiner (1987) afirma que o desenvolvimento humano está "embebido" numa cultura em mudança e por isso deve preocupar-se com os comportamentos determinados nessas situações. Refere ainda que **“essas perspectivas podem chamar-se ecológicas (...) na medida em que implicam uma**

transacção entre as características de um organismo vivo e os seus meios circundantes” (Id. p. 52).

Da concepção do desenvolvimento enquanto perspectiva ecológica resulta que devemos estudar não só os comportamentos ou variáveis da criança mas também as variáveis dos cenários ou dos contextos que a criança vai frequentando. Relativamente a estes devemos estudar igualmente as estruturas e os padrões de actividade específicos de cada um, na medida em que estes afectam e são afectados pela criança em desenvolvimento.

Tais modelos implicam a definição de várias noções como sejam a de **contexto, cenário, variáveis de processo e de estrutura**. Podemos definir contexto tal como o fez Barker (1978) citado por Bairrão (1992, p.92), assim (...) **“os contextos ou cenários de comportamentos são entidades extra-individuais e eco-comportamentais consistindo em padrões polimórficos mas estáveis e interdependentes do comportamento e do meio. Estes contextos estão por sua vez ligados a situações socio-geográficas concretas e situadas no tempo e no espaço”**.

Cenário pode ser definido como uma **“unidade social relativamente estável (que é a dimensão pessoal constituída, por exemplo, pelo número de adultos e crianças, idade, sexo); normalmente, o cenário está associado com uma localização específica, que é a dimensão espacial e física tais como os recursos, os equipamentos, o tamanho da sala e os espaços exteriores disponíveis**.

Nesse cenário podem observar-se padrões de acção relativamente estáveis, que constituem a dimensão acção caracterizada, por exemplo, por jogos típicos e participações diversas na acção”(Bairrão, 1992, p.52).

Burillo, F. J. e Aragonés (1986) referem igualmente o conceito de cenário associando-o à perspectiva ecológica do desenvolvimento; deste modo os autores afirmam que a Psicologia Ecológica defende que ambiente e conduta são interdependentes, formando o que se denomina um cenário de conduta ou comportamento. Afirmam igualmente que o conceito de cenário é um conceito chave na teoria da Psicologia Ecológica e referem que este conceito pode ser definido como **“um lugar onde a maioria dos seus ocupantes pode satisfazer um número de motivos pessoais, onde pode alcançar satisfações múltiplas. Noutras palavras, um cenário de comportamento contém oportunidades”** (Barker, 1978, cit. por Burrillo e Aragonés, 1986, p.30).

Podemos ainda definir cenário como o fez Wicker (1979, cit. por Burillo e Aragonés, 1986, p.30): **“É um sistema limitado, auto-regulado e ordenado, composto de elementos humanos e não humanos que interactuam de modo sincronizado para executar uma sequência ordenada de acontecimentos chamada programa do cenário”**.

Tais contextos e cenários estão inseridos noutros contextos: organizacional, legal, económico e funcional.

Desta forma ao estudarmos o desenvolvimento da criança e ao relacionarmos este com as características dos meios que ela frequenta, “(...) **podemos agrupar as variáveis em: desenvolvimentais, estruturais e processuais. As variáveis desenvolvimentais das crianças são produto do processo de socialização, isto é, o produto quer das variáveis da estrutura que cobrem todas as condições dos contextos físicos e humanos e que são mais ou menos estáveis, quer das variáveis de processo que se relacionam com todas as interações entre as pessoas nos contextos de socialização**” (Tietze e Rossbach, 1984 e Tietze, 1986) cit. por Bairrão (1992, p. 53).

Como verificámos existe um alargamento das abordagens tradicionais em Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação principalmente pela introdução nestes domínios das variáveis ditas de estrutura e de processo bem como da concepção do desenvolvimento enquanto processo que ocorre em contextos. Desta forma Bronfenbrenner (1983) propõe um novo modelo de abordagem do desenvolvimento que denominou de **processo-pessoa-contexto**.

Este modelo de pesquisa pode ser caracterizado segundo os seguintes aspectos:

1. Considera-se que a possibilidade de diferenças segundo a classe social não se deve unicamente às práticas dos cuidados prestados às crianças e aos seus resultados, mas também aos processos que acompanham e estão ligados

com essas práticas de cuidados.

2. O processo desenvolvimental é assumido como variando em função da junção de factores biológicos e ambientais.

3. As atitudes e as crenças do sistema perante os cuidados prestados às crianças são tratadas como importantes mediadores no comportamento de cuidados de crescimento e de desenvolvimento prestados à criança.

4. É dado reconhecimento à possibilidade de influência recíproca: não somente à influência do ambiente na criança mas também à influência da criança no ambiente.

5. Os efeitos do desenvolvimento podem ser cumulativos ao longo do tempo.

No modelo de pesquisa processo-pessoa-contexto, devemos atentar em informações de pelo menos três domínios distintos:

- O contexto no qual o desenvolvimento toma lugar;
- As características individuais das pessoas envolvidas nesse contexto;
- O processo através do qual o desenvolvimento se desencadeia.

Ainda assim Bronfenbrenner (1983) aponta algumas lacunas neste modelo e afirma que ele foi evoluindo e, porque os contextos mais específicos estão normalmente inseridos noutros mais abrangentes, levou os investigadores a não só considerarem os

contextos imediatos ao sujeito mas também aqueles mais distantes do indivíduo e que podem influenciar o seu processo de desenvolvimento. Tal evolução das pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento **“reflecte uma concepção mais complexa e diferenciada dos contextos imediatos nos quais as crianças vivem”** (Id., p.378). Assim Bronfenbrenner propõe uma conceptualização do estudo do desenvolvimento contextualizado em termos de uma hierarquia de sistemas. É o modelo de microssistema, mesossistema e exossistema. **“O poder científico do paradigma processo-pessoa-contexto pode ser realçado pela incorporação de uma mais diferenciada concepção do ambiente implícito, a que chamamos microssistema, mesossistema e exossistema”** (Id., p.396).

Bronfenbrenner (1983) aponta várias investigações recentes em que a concepção de contexto é, segundo o autor, a de uma organização complexa de um número crítico de elementos e que tomados conjuntamente constituem o que o próprio autor e seguidamente Brim (1975 cit. por Bronfenbrenner) referenciam como um **microssistema**, definido como **“o padrão de actividades, papéis e relações interpessoais experimentadas ao longo do tempo pela pessoa em desenvolvimento num dado contexto com características físicas e materiais particulares”** (Bronfenbrenner, 1983, p.380).

O autor considera o contexto⁽¹⁾ como

(1) setting no original

o lugar onde as pessoas podem imediatamente empenhar-se em interações, como por exemplo a casa, os centros de cuidados de dia, os grupos de jogos, as salas de aula, os locais de trabalho. Os factores de actividades, os papéis, as relações interpessoais, o tempo e as características do material constituem os elementos do sistema.

O sistema considerado por Bronfenbrenner (1983) é dinâmico uma vez que a estrutura emergente provém do contexto por processos de influência, operando ambos (estrutura e processo) directa ou indirectamente para evocar e suportar padrões de interacção recíproca entre os organismos activos e o seu ambiente físico e social imediato. Tais padrões de interacção persistem e desenvolvem-se através do tempo pelo que constituem o veículo de mudança do comportamento e do desenvolvimento individual.

Digamos que, implícito neste modelo de microssistema e tal como o afirmou Bronfenbrenner (Id.) está a emergência de um conceito mais dinâmico e diferencial do ambiente da criança de tal forma que, mediante esta organização física e temporal, o ambiente próximo pode dirigir o comportamento e o desenvolvimento em circunstâncias que habilitem os pais, professores e outros agentes de socialização a influenciar as actividades da criança e, através destas, o seu desenvolvimento por um extenso período de tempo.

Os primeiros estudos que começaram a surgir relativos ao ambiente imediato da

criança têm raízes nos modelos teóricos Europeus, nomeadamente com Kurt Lewin (1936). Assim e segundo Bronfenbrenner, Lewin enfatiza o poder do ambiente imediato na direcção do comportamento da criança e a importância das actividades que tomam lugar no ambiente como o contexto para evocar comportamentos. Os investigadores têm encontrado evidências que suportam o facto de que muita da variância no comportamento das crianças, e geralmente no ser humano, é explicada pelos contextos nos quais estão inseridos (Bronfenbrenner 1983).

Por outro lado e implícito ao modelo de pesquisa do desenvolvimento em contexto, é o facto de que as experiências manifestadas num contexto particular têm implicações no desenvolvimento subsequente das crianças (Id.).

Citando alguns estudos o autor refere a importância das características físicas do ambiente em casa como reflectindo as estratégias utilizadas pelos pais no comportamento com a criança. Menciona igualmente que o contexto imediato da criança incluindo estimulações físicas e objectos pode afectar directamente o comportamento e o desenvolvimento. A influência desses estímulos físicos pode operar de uma forma complexa envolvendo efeitos indirectos bem como directos. É o caso da TV que influencia as crianças e as suas relações com os pais; assim, tais processos de influência indirecta podem envolver não somente objectos, mas também pessoas (Id.).

Resumindo, nos modelos de

microsistemas considera-se **“Em relação ao ambiente imediato da criança, uma concepção mais diferencial que envolve diversos elementos, tais como os objectos físicos e os brinquedos, a forma segundo a qual eles são organizados pelos adultos física e temporariamente e estruturas interpessoais nas quais a criança se encontra integrada com outras pessoas no contexto”** (Bronfenbrenner, 1983, p.396).

Um outro modelo de pesquisa mencionado pelo autor refere-se ao mesossistema e consiste no estudo da relação entre contextos de desenvolvimento. Bronfenbrenner aponta que **“As investigações que implicam o tratamento do comportamento do desenvolvimento como função do processo ocorrido em dois ou mais contextos, ou a relação entre esses contextos são referenciados como um modelo de microsistema”** (Id.,p.382).

Segundo o autor, o estudo do desenvolvimento através de um modelo de microsistema pode referir-se tanto à transição ecológica, ou seja, ao estudo do efeito da mudança durante o curso da vida no mesmo contexto ou em diferentes contextos, como ao estudo do desenvolvimento enquanto relacionado com as ligações e as relações entre os contextos onde a criança se encontra inserida. Relativamente às transições ecológicas, elas ocorrem em todas as idades e muitas vezes servem de impulso para a mudança do desenvolvimento e oferecem estratégias especialmente bem adaptadas para investigar o desenvolvimento como o produto de mudanças ambientais (Id.). Estas mudanças

podem consistir, por exemplo, na entrada para o Jardim de Infância ou para a Escola Primária, na mudança da família para outra comunidade, no emprego da mãe, nos pais que se divorciam, na família que vai para férias.

Neste modelo estuda-se o comportamento da criança quando ela transita de um tipo de contexto para outro, não meramente dentro dos contextos mas através destes, ou seja, comparam-se os efeitos da transição de uns contextos para outros. Bronfenbrenner afirma que a transição ecológica contém máximas vantagens científicas pela análise de propriedades específicas do Microsistema num contexto que induz tipos particulares de efeitos num outro contexto.

Um exemplo da ligação entre contextos poderá traduzir-se pelo envolvimento dos pais na pré-escola, o que pode provocar comportamentos noutros contextos, nomeadamente em casa.

Ao estudo da influência dos contextos externos no processo de desenvolvimento, Bronfenbrenner chamou modelo de investigação de exossistema e refere-se sobretudo ao estudo do impacto de contextos

externos no processo de socialização da criança. Desta forma Bronfenbrenner (1983, p.398) afirma, referindo-se aos planos de investigação do exossistema que “(...) **estes oferecem premissas para investigar os contextos externos ao desenvolvimento humano**”. O autor refere três domínios importantes enquanto exossistemas que podem influenciar o comportamento e desenvolvimento da criança, sendo eles: o mundo do trabalho, o enquadramento social da família e as mudanças sociais na sociedade em geral.

Vimos que, sendo o desenvolvimento contextualizado, não podemos ignorar os contextos nos quais o mesmo toma lugar.

O estudo de contextos tornou-se um importante aspecto dos esforços de pesquisa em educação e psicologia no sentido de uma melhor compreensão do impacto das experiências precoces no desenvolvimento das crianças. Tais pesquisas têm sido desenvolvidas durante os últimos 15 anos e está-lhes subjacente o modelo ecológico do desenvolvimento (Harms e Clifford, 1991). Elas constituem um campo importante a explorar e contribuirão seguramente para uma melhor compreensão do Desenvolvimento Humano.

BIBLIOGRAFIA

- BAIRRÃO, J.; BARBOSA, M., et.al. (1990) - **Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com Idade Inferior a Seis Anos**, Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- BAIRRÃO, J. (1992). - **Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação: O Caso da Educação e Cuidados Pré-Escolares**. Inovação, vol. 5, 1, 39-55.
- BAIRRÃO, J., et. al. (1990). - **Como são frequentados os contextos de socialização pelas crianças de quatro anos em Portugal**. Braga, Congresso Nacional de Educação Infantil e Básica. Policopiado.
- BAIRRÃO, J. (1988). - **IEA Preprimary Project - O estudo pré-primário - Aspectos Conceptuais e Metodológicos. Contributos para a Educação Pré-Escolar**. Comunicação apresentada no Encontro de Educação Pré-Escolar e Formação de Educadores de Infância. Faro. Policopiado.
- BRONFENBRENNER, U., (1979). - **The ecological of human education**. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London England.
- BRONFENBRENNER, U.; CLOUTER, A. (1983). **"The evolution of environmental models developmental research"**. In P.H. Mussen (serie Ed.) and W. Kessen (vol. Ed.) 1983, Handbook of child psychology, vol. 1, New York: Wiley.
- BRONFENBRENNER, U. (1976). **The Experimental Ecology of Education**. Educational Researcher, vol. 9, p.5-15.
- BURILLO, F. J. e ARAGONÉS, J. I. (1986), **Introducción a la psicología ambiental**. Madrid: Alianza editorial.
- CAMPOS, B., LEMOS, M. (1987). **Promoção do Desenvolvimento Psicológico Mediante Transformação Ecológica**. Revista de Psicologia e Ciências de Educação, 2, 7-16.
- HARMS, T.; CLIFFORD, R. (1991). **The Assessment of Quality in Child Care Settings**. University of North Carolina at Chapel Hill, Policopiado.
- MINCEY, E. B. (1982). **The preschool as an ecological approach to early childhood education**. Early Child Development and Care, vol. 9, 45-63.

CONDUTA PRÓ-SOCIAL: O QUE É ? COMO E PORQUÊ PROMOVE- -LA NAS CRIANÇAS ?

Maria José Martins *

O que é a conduta pró-social?

A forma como é conceptualizada a conduta pró-social tem especial importância quando se pensa em modos de a promover nas crianças. Assim, consideram-se pró-sociais todos os actos positivos (tais como dar, partilhar, ajudar e confortar) que visam beneficiar outrem, envolvendo custos pessoais, e nos quais o papel de normas, proibições e obrigações não é saliente (ver Eisenberg, 1989; Lourenço, 1993). Alguns autores (e.g., Batson, 1990) sublinham a diferença entre conduta pró-social e altruísta com base na análise das motivações que lhes estão subjacentes. O acto altruísta implicaria beneficiar o outro sem expectativas de recompensa de qualquer tipo, enquanto o acto pró-social podereria ter subjacentes uma variada gama de motivações. Dada a dificuldade em distinguir ambas as condutas e a controvérsia a que ainda estão sujeitas (ver Cialdini *et al.*, 1987), ambas as expressões serão utilizadas quase indiferentemente ao longo deste artigo.

Porque razões promover a conduta pró-social em crianças ?

A promoção da referida conduta em crianças parece envolver benefícios não só para os seus companheiros como também para si próprias. Os companheiros, além de satisfazerem necessidades imediatas desenvolvem também assim o sentido de intimidade com os demais (ver Kegan, 1982). Relativamente à própria criança altruísta, os estudos apontam para benefícios de vária ordem, nomeadamente:

- Vários estudos empíricos indicam que aquele que ajuda, qualquer que seja a sua idade, tenderá a ser ajudado no futuro (ver Lourenço, 1988);

* Docente da Escola Superior de Educação de Portalegre

- As investigações têm evidenciado a existência de uma relação entre orientações pró-sociais e assertividade, popularidade, sociabilidade e ajustamento emocional, em crianças de diferentes idades (ver Eisenberg & Mussen, 1989);

- Os estudos salientam também que o acto pró-social tende a promover sentimentos de bem-estar, auto-estima, eficácia, autonomia e auto-controlo (ver Midlarsky, 1984);

- O desenvolvimento pró-social tem um papel importante quando se pensa na construção de um «mundo melhor», em geral, e na resolução de problemas para os quais não existem prescrições, em especial. Isto é em todas as situações em que questões relacionadas com o cuidado e responsabilização pelos outros são salientes, embora não obrigatórias (ver Gilligan, 1982);

A promoção da conduta pró-social vai também ao encontro dos objectivos definidos pelo Ministério da Educação (1977) para a educação da criança pré-escolar portuguesa. De entre esses, destaca-se: «Realizar acções com os outros, entreadjudando-se» (p.7), como o objectivo que mais directamente realça a componente pró-social, no âmbito da socialização da criança pré-escolar portuguesa. Vai também ao encontro da recente reforma do Sistema Educativo, na medida em que esta salienta a importância do desenvolvimento pessoal e social das crianças como um objectivo fundamental da educação. (ver Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto do Diário da República).

Como promover a conduta pró-social?

Várias estratégias têm sido utilizadas com a finalidade de promover a conduta pró-social. Estas estão geralmente em estreita associação com os modelos teóricos que pretendem explicar a aquisição e desenvolvimento da referida conduta. Podem identificar-se três grandes modelos: a perspectiva da aprendizagem social (e.g. Bandura); perspectivas que enfatizam aspectos afectivos (e.g. Hoffman) e as perspectivas cognitivo-desenvolvimentista (e.g. Bartal) e construtivista (e.g. Piaget, Lourenço).

Os autores que adoptam a perspectiva da aprendizagem social defendem que a conduta pró-social é aprendida através da observação e imitação de modelos reais ou simbólicos, significativos na vida da criança. Isto significa, em termos de práticas educativas, que a observação de pais ou professores particularmente pró-sociais, a escuta e leitura de contos com personagens de conduta “exemplar”, ou a visualização de filmes com personagens exibindo comportamentos altruístas, conduziriam mais eficazmente as crianças a exibir comportamentos de partilha e ajuda do que, por exemplo, práticas educativas que se limitam a exortar ao altruísmo.

No âmbito das perspectivas que enfatizam aspectos afectivos, vários autores têm vindo a mostrar que certas respostas emocionais, tais como a empatia (preocupação com o bem estar do outro); culpa; estado de humor, constituem mediadores da conduta pró-social (e.g. Batson, Hoffman e Cialdini). Hoffman (1987), por exemplo, considera que as estratégias mais eficazes

na promoção da conduta pró-social são aquelas que: a) levam as crianças a experienciar uma grande variedade de emoções (aumentando assim a probabilidade de empatizarem com variadas emoções); b) dirigem a atenção das crianças para a necessidade do outro, levando-as a sentir o que os outros sentem quando em necessidade; e c) ainda as que lhes dão oportunidade de se colocarem na pele do outro (“role-taking”) em contextos sociais positivos (aumentando assim a compreensão cognitiva interpessoal, logo a capacidade empática). Isto significa, em termos de práticas educativas, estimular a representação de papéis, proporcionando às crianças a possibilidade de assumirem o papel de personagens variados em situações de expressão dramática e representação teatral; e ainda utilizar as situações do quotidiano de modo a conduzir as crianças a vivenciarem e exprimirem os sentimentos dos companheiros.

Um dado que parece relativamente consistente na investigação empírica sobre o altruísmo é o facto de que, com a idade, as crianças tendem a ser mais altruístas, quer quantitativamente quer qualitativamente. Isto é, tendem a partilhar e dar mais e as motivações subjacentes a essa conduta tendem a ser mais complexas (ver Bar-Tal & Raviv, 1982; Eisenberg, 1989). Este dado da investigação levou ao aparecimento de várias teorias que tentam explicar esse padrão propondo estádios para o desenvolvimento da conduta pró-social (e.g. Bar-Tal; Eisenberg; Lourenço). A ênfase em mediadores de natureza cognitiva e a identificação de um padrão desenvolvimentista na conduta pró-social constituem portanto as características mais salientes das perspectivas cognitivo-desenvolvimentista e construtivista.

Eisenberg e colaboradores (1987, 1991), por exemplo, identificaram como principais mediadores da conduta pró-social: o raciocínio pró-social, isto é, “o raciocínio a respeito de dilemas morais em que as necessidades ou desejos de uma pessoa entram em conflito com os de outra num contexto onde o papel das proibições, normas da autoridade e obrigações formais é mínimo” (Eisenberg *et al.*, 1991, p. 849); e a empatia, entendida enquanto mediador que inclui uma componente afectiva e uma cognitiva (pois compreender o outro é importante para saber como ele se sente). Os referidos autores verificaram também que, com a idade, o raciocínio pró-social tendia a ser menos hedonista e mais orientado por considerações empáticas (componente afectiva) e por princípios pró-sociais abstractos interiorizados (componente cognitiva).

Os estudos empíricos de Lourenço (1990, 1991, 1993), por outro lado, levaram-no a sugerir que o aumento da conduta pró-social nas crianças, com a idade, poderia compreender-se através da integração de dois modelos que Piaget (1975) utilizou para explicar a passagem do pensamento pré-operatório ao pensamento operatório reversível. Um desses modelos é orientado pela teoria dos jogos e implica uma avaliação de custos/ganhos. O outro baseia-se na teoria da equilibração e, também, na constatação de que as centrações são mais frequentes nas crianças mais novas, que ainda não atingiram o pensamento lógico operatório, devido ao primado das afirmações (características positivas dos objectos ou acções, que se impõem directamente pela observação) sobre as negações (características negativas dos objectos ou acções, não imediatas, que devem ser inferidas ou construídas pelo sujeito para poderem ser

apreendidas). Este desequilíbrio entre afirmações e negações tende a ser ultrapassado com o advento do pensamento lógico (ver Lourenço 1990, 1991, Piaget, 1975).

A consideração conjunta destes dois modelos (em particular da última formulação da teoria da equilibração efectuada por Piaget) levou Lourenço (1990, 1991, 1993) a encarar o acto pró-social como um acto envolvendo custos e ganhos para o potencial doador, no qual os «custos» constituiriam a sua característica positiva, figurativa e perceptivamente imposta pela situação, e os «ganhos» a sua característica negativa, operativa e tendo de ser necessariamente inferida ou construída pelo próprio sujeito. O autor levanta assim a hipótese do «desenvolvimento do altruísmo na criança estar associado à sua crescente competência para considerar o acto altruísta em termos de construção de ganhos mais do que em termos de percepção de custos» (Lourenço, 1990, p.108).

Deste modo, a estratégia mais adequada de promoção da conduta pró-social, com base na conceptualização proposta por Lourenço (1991), seria a promoção da competência para construir ganhos face a dilemas pró-sociais reais ou hipotéticos, através do conflito sócio-cognitivo. Isto é, através de um processo intrapsíquico que resulta da confrontação e discussão de duas opiniões diferentes face à resolução de um dilema pró-social (situação na qual as necessidades de alguém entram em conflito com os interesses ou desejos de outrem). Este processo conduziria as crianças para níveis mais avançados e equilibrados de desenvolvimento, tendo-se já revelado eficaz na promoção do desenvolvimento moral no âmbito do modelo de Kohlberg (ver Blatt & Kohlberg, 1975).

Uma investigação experimental

Nesta ordem de ideias, desenvolveu-se uma investigação cujo principal objectivo foi experimentar um programa, centrado nas ideias de percepção de custos/construção de ganhos, para promover a conduta pró-social em crianças em idade pré-escolar.

O estudo foi conduzido com 60 crianças, 32 do sexo masculino e 28 do sexo feminino (das quais 30 participaram no programa, constituindo o grupo experimental e as outras 30 constituíram o grupo controlo), com idades cronológicas próximas dos 5 anos. Estas crianças frequentavam o último ano do ensino pré-escolar em jardins de infância da rede pública e privada da cidade de Portalegre no ano de 1991. A idade dos 5 anos foi escolhida para este estudo porque Lourenço (1991) havia constatado que estas crianças percebiam o acto pró-social fundamentalmente em termos de custos (isto é, tendiam a considerar, quando confrontadas com dilemas pró-sociais, que o personagem egoísta da história ficava mais feliz e ganhava mais do que o personagem altruísta) e que esta tendência se invertia com a idade, de modo que a partir dos 8 anos as crianças passavam a construir alguns ganhos para o personagem altruísta (por exemplo, ganha porque fica amigo do personagem em necessidade ou porque pratica uma boa acção).

Antes do programa propriamente dito, avaliou-se, em pré-teste, a competência das

crianças pré-escolares para perceber custos / construir ganhos em actos pró-sociais face a três dilemas pró-sociais hipotéticos de várias modalidades (dar, partilhar, ajudar ou confortar). Por exemplo, as crianças foram confrontadas com o seguinte dilema (modalidade confortar):

A Dora está triste. Todos as meninas foram brincar para o parque infantil, mas ela não pôde ir porque adoeceu e tem que ficar em casa a curar a constipação.

A Francisca e a Catarina são companheiras da Dora. Sabem que ela está doente mas gostam muito de brincar no parque infantil.

No entanto, a Francisca decidiu ir brincar para o parque infantil e não ir a casa da Dora visitá-la, enquanto que a Catarina decidiu ir para casa da Dora fazer-lhe companhia e não ir brincar para o parque infantil.

Os dilemas eram ilustrados, como pode ver-se na figura 1, de modo a que as crianças compreendessem bem as histórias. Logo após a avaliação da percepção de custos/construção de ganhos as crianças eram colocadas numa situação de dádiva anónima a fim de se avaliar a sua efectiva conduta pró-social - ofereciam-se à criança alguns bombons, que ela podia doar depois a outros meninos colocando os bombons que entendesse numa caixa destinada a esse efeito e fora da visão do experimentador.

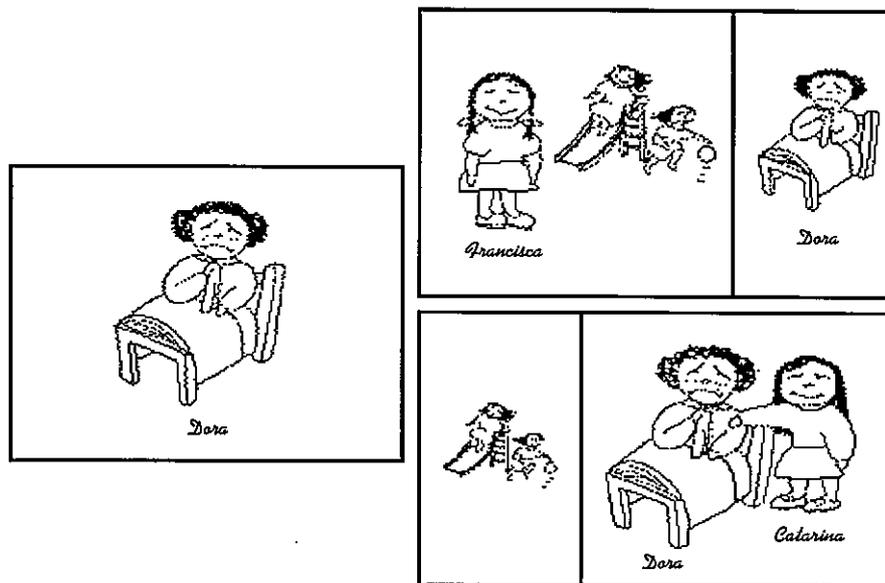


Figura 1 - Desenhos para ilustrar o dilema pró-social "confortar" (variante doença) na versão feminina.

O programa propriamente dito utilizou a estratégia do conflito sócio-cognitivo para promover a competência das crianças na construção de ganhos. Em quatro sessões consecutivas as crianças discutiam dilemas pró-sociais, do tipo dos utilizados no pré-teste, com o experimentador (que apresentava soluções para as histórias e argumentos diferentes e mais avançados que as apresentadas pelas crianças, em nome de outra criança hipotética) ou com

crianças mais velhas, que em geral, construíam ganhos quando confrontadas com os dilemas (isto é, consideravam que o personagem altruísta ficava mais feliz e obtinha algum ganho com seu acto pró-social).

A eficácia do programa na construção de ganhos (componente cognitiva), por parte das crianças pré-escolares, e a influência desta competência na sua conduta pró-social (componente comportamental) foram avaliadas em dois pós-testes, em situação idêntica à utilizada no pré-teste.

Assim, duas das principais hipóteses deste estudo eram as seguintes:

Do pré-teste para o(s) pós-teste(s), as crianças do grupo experimental, mas não as do grupo controlo, evoluíam para níveis mais acentuados de construção de ganhos, por um lado, e de maior conduta pró-social, por outro;

Especialmente no grupo experimental, as alterações verificadas no primeiro pós-teste tenderiam a estabilizar/aumentar no segundo pós-teste.

Deste modo, a investigação pretendia obter indicações relativamente à possível inclusão da dimensão da percepção de custos/construção de ganhos em programas destinados à promoção da conduta pró-social.

Uma síntese dos resultados obtidos neste estudo pode ver-se na tabela 1. Esta tabela apresenta os progressos dos grupos experimental e controlo ao longo das três situações de teste, em termos do número de crianças situadas em cada configuração custo/ganho (percepção de custos; intermédias; e construção de ganhos), e ainda em termos do número de crianças que foram doadoras/não doadoras.

Relativamente à configuração custos/ganhos, a leitura da tabela 1 indica-nos que a maioria das crianças do grupo experimental (na ordem dos 80% ou mais) passaram a construir ganhos após o programa (ou seja, em ambos os pós-testes) por comparação com as crianças do grupo controlo. A aplicação do teste estatístico do qui quadrado revelou que estes resultados diferenciados eram significativos, ao nível de significância de 0.001.

Estes resultados vão portanto no sentido da confirmação das hipóteses atrás formuladas.

No que se refere à efectiva conduta pró-social das crianças, a leitura da tabela 1 não é tão clara. Os resultados parecem mesmo um pouco inconsistentes. De facto, as crianças de ambos os grupos (experimental e controlo) aumentaram a sua conduta pró-social do pré-teste para os pós-testes, isto é, um número maior de crianças deu bombons nos pós-testes, sendo a diferença favorável para o grupo experimental apenas no segundo pós-teste. Estes dados não permitem confirmar a parte comportamental da primeira hipótese atrás colocada mas também não a infirmam.

Tabela 1 - Progressos dos grupos experimentais na configuração custos/ganhos e na sua conduta pró-social, ao longo das três situações de teste

Fase de teste	PRÉ-TESTE				1º PÓS-TESTE				2º PÓS-TESTE			
	GRUPO EXPERIMENTAL n=30		GRUPO CONTROLO n=30		GRUPO EXPERIMENTAL n=30		GRUPO CONTROLO n=30		GRUPO EXPERIMENTAL n=30		GRUPO CONTROLO n=25	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Número de crianças que construíram ganhos (a)	0	0	0	0	24	80	6	20	25	83,3	2	8
Número de crianças intermédias (b)	0	0	0	0	3	10	3	10	2	6,7	5	20
Número de crianças que perceberam custos (c)	30	100	30	100	3	10	21 ^º	70	3	10,0	18	72
Totais	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100	25	100
Número de sujeitos que doaram	8	26,7	8	26,7	10	33,3	14	46,6	16	53,3	10	40
Número de sujeitos que não doaram bens	22	73,3	22	73,3	20	66,7	16	53,3	14	46,7	15	60
Totais	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100	25	100

a) Considerou-se que as crianças construíram ganhos quando escolheram o personagem altruísta quatro ou mais vezes em seis possibilidades.

b) Considerou-se que as crianças se situavam no nível intermédio quando escolheram três vezes o personagem altruísta em seis possibilidades.

c) Considerou-se que as crianças percebiam custos quando não escolhiam o personagem altruísta ou escolhiam-no apenas uma ou duas vezes em seis possibilidades.

Assim, se parece não existir qualquer dúvida de que as crianças do grupo experimental, mas não as do grupo controlo, evoluíram para níveis mais acentuados de construção de ganhos, o mesmo não ficou tão claro no que respeita à conduta pró-social, pois embora essa tendência pareça verificar-se, não é tão acentuada como na componente cognitiva.

A análise destes resultados levam-nos a admitir que outros factores, além da competência para construir ganhos, poderão ter influenciado a conduta pró-social das crianças. De facto, mesmo considerando a importância dos mediadores cognitivos, não se pode ignorar a possível influência de outros factores na conduta pró-social, nomeadamente de factores afectivos como a empatia ou o estado de humor. Particularmente em crianças em idade pré-escolar, mediadores como o bom humor (afecto positivo de carácter transitório que parece predispor ao altruísmo nas crianças), aspectos da situação ou traços de personalidade podem constituir determinantes não desprezíveis da referida conduta (ver Eisenberg, 1986; Eisenberg & Mussen, 1989). Neste estudo, o factor humor pode ter tido uma influência com alguma relevância, na medida em que nestas idades as crianças têm uma grande labilidade emocional. Ocorrências tais como uma festa de anos ou outro evento poderiam alterar o estado de humor das crianças e influenciar os resultados. Além disso, muitos autores (e.g. Eisenberg, 1986) têm verificado que as relações entre cognição e comportamento, geralmente, tendem a ser fracas ou moderadas, devido à influência de determinantes não cognitivas no comportamento, tais como aspectos afectivos e situacionais. De qualquer modo, pode concluir-se que a inclusão da dimensão da percepção de custos/construção de ganhos em programas destinados à promoção da conduta pró-social é bastante pertinente.

Conclusões

Os resultados da investigação experimental efectuada mostram que a estratégia do conflito sócio-cognitivo (discussão de dilemas pró-sociais e confronto de opiniões e argumentos diferentes quanto ao modo de os resolver) foi bastante eficaz na promoção da competência das crianças para construírem ganhos em actos pró-sociais. No que se refere à promoção da efectiva conduta pró-social (doar bens em situações de dádiva anónima), esta estratégia parece ter sido apenas moderadamente eficaz.

Com efeito, em termos de práticas educativas, este trabalho parece indicar que a estratégia do conflito sócio-cognitivo é eficaz na promoção da conduta pró-social (particularmente na sua componente mais cognitiva). Por isso, deve ser utilizada com as crianças e poderá ser complementada com outras estratégias, nomeadamente a observação e imitação de modelos pró-sociais e a representação de papéis (que apela fundamentalmente à componente afectiva). Este estudo parece também ter mostrado que a discussão de dilemas morais de carácter pró-social pode ser eficaz mesmo com crianças de 5 anos, pois a maioria dos estudos anteriores incidiram preferencialmente em populações de pré-adolescentes e adolescentes.

Nota

Este artigo foi redigido com base na dissertação de mestrado: "Percepção de custos, construção de ganhos e promoção da conduta pró-social em crianças pré-escolares: um estudo exploratório", orientada pelo Professor Doutor Orlando Lourenço e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em Junho de 1993

Às crianças e às educadoras e direcção dos jardins de infância girassol, S. Lourenço, S. Cristóvão, Stª Zita, S. Bartolomeu, S. Francisco e N.º 2 dos Assentos (Portalegre) agradecemos toda a colaboração prestada.

Ao arquitecto José Manuel Coelho agradecemos a realização dos desenhos para ilustrar os dilemas.

Referências bibliográficas

- BAR-TAL, D. (1982). Sequential development of helping behavior: A cognitive-learning approach. *Developmental Review*, 2, 101 - 124.
- BAR-TAL, D. & RAVIV, A. (1982). A cognitive-learning model of helping behavior development: Possible implications and applications. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- BATSON, D. (1990). How social an animal? The human capacity for caring. *American Psychologist*, 45, 336 - 346.
- BLATT, M. & KOHLBERG, L. (1975). The effects of classroom discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129 - 161.
- CIALDINI, R., & OUTROS (1987). Empathy-based helping: Is it selflessly or selfishly motivated? *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749 - 758.
- EISENBERG, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- EISENBERG, N. (1989). The development of prosocial values. In N. Eisenberg, J. Reykowski e E. Staub (Eds.), *Social and Moral Values. Individual and societal perspectives*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- EISENBERG, N. & MUSSEN, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.
- EISENBERG, N. & OUTROS (1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 24, 766 - 775.
- EISENBERG, N. & OUTROS (1991). Prosocial development in Adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27, 849 - 857.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a Different Voice. Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- HOFFMAN, M. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgement. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- KEGAN, R. (1982). *The evolving self*. Cambridge: Harvard University Press.
- LOURENÇO, O., (1988). *Altruísmo: Generosidade ou Competência Sócio-cognitiva?* Lisboa : INIC.
- LOURENÇO, O., (1990). From cost-perception to gain-construction: Toward a Piagetian explanation of the development of altruism in children. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 119 - 132.
- LOURENÇO, O., (1991). Porque são tão pouco altruístas as crianças pré-escolares? Considerações teóricas, dados empíricos, implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1 (IX), 89 - 97.
- LOURENÇO, O., (1993). Toward a Piagetian explanation of the development of prosocial behaviour in children: The force of negational thinking. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 91 - 106.
- MARTINS, M. J., (1993). *Percepção de custos, Construção de ganhos e Promoção da conduta pró-social em crianças pré-escolares: Um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado apresentada à Fac. de Psicologia e Cien. da Ed. da Univ. de Coimbra, não publicada.
- MIDLARSKY, E. (1984). Competence and helping. Notes toward a model. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski & J. Reykowski (Eds.), *Development and maintenance of prosocial behavior*. New York: Plenum Press
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1977). *Educação Pré-escolar. Cinco/seis anos*. Guia de trabalho.
- PIAGET, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris: P.U.F.



de Termodinâmica
e Electrotecnia, Lda.

CONSTRUÇÕES

Rua de Portalegre, n.º 23
7370 CAMPO MAIOR

Telef.: (068) 68 88 84 / 68 85 99

Telefax: (068) 68 88 85



Quinta dos Avós

TURAGRI

TURISMO DE HABITAÇÃO

Quinta dos Avós
7370 CAMPO MAIOR

Telef.: (068) 68 88 84 / 68 85 99

Telefax: (068) 68 73 85

P O R T A L E G R E



Quinta da Saúde

Em pleno Parque Natural da Serra de S. Mamede
o local tranquilo para o seu sonho!

Quartos completamente remodelados.
com TV via satélite, ar condicionado, minibar
Piscina.
Court de ténis
restaurante e bar
com cozinha regional

Serra de Portalegre - Telf - 045- 29324 - Fax - 045-27234



Av. Movimento das Forças Armadas 7 300 Portalegre- Tel 045-331 223

ALGUMAS GENERALIDADES SOBRE AS IDEIAS DOS ALUNOS DESCRITAS NA LITERATURA*

Teresa Prieto **

Rod Watson ***

Introdução

Durante as duas últimas décadas foram publicados numerosos trabalhos sobre as ideias dos alunos acerca de uma grande variedade de fenómenos. Com uma tal quantidade de informação disponível, criaram-se as condições adequadas para se prestar uma maior atenção à análise dos dados a partir de perspectivas mais globais, a fim de se poderem estabelecer generalidades e esquemas de comportamento que possam ter valor desde os pontos de vista interpretativo e preditivo. Dada a relevância que têm os trabalhos desta natureza, tanto para investigadores como para professores de ciências, faz-se aqui uma breve resenha de alguns dos mais importantes.

54

ESTUDOS

1. Descrição das características

Driver dedicou muito tempo e esforço ao estudo das ideias dos alunos e, baseando-se em numerosos trabalhos próprios e alheios, descreveu uma série de aspectos que aparecem sistematicamente nos dados. Estas características gerais encontram-se reunidas no seu livro "Children's Ideas in Science". Segundo Driver, Guesne e Tiberghien (1985), as ideias dos alunos:

- São guiadas pela percepção, ou seja, têm em conta as características directamente observáveis das situações e ignoram o que não é directamente observável;
- Possuem um enfoque limitado que se manifesta na:
 - a) Tendência para interpretar os fenómenos com base em propriedades ou qualidades absolutas dos objectos, em vez de considerarem a interacção entre os diferentes elementos dos sistemas;
 - b) Tendência a centrarem-se nas alterações e não nos estados de equilíbrio. Por exemplo, se não há movimento não há força; os gases só exercem pressão quando se movimentam.

* Original em espanhol traduzido por Paula Serra.

** Departamento de Didáctica das Ciências. Faculdade de Ciências da Educação. Universidade de Málaga. Espanha.

*** Centre for Educational Studies. King's College. Londres. Reino Unido.

- Usam um raciocínio causal linear e não consideram todas as variáveis relevantes que influenciam os problemas, nem as relações entre elas.
- Usam os conceitos de uma maneira indiferenciada; por exemplo, podem utilizar as palavras “aquecer” e “queimar” para significar o mesmo.
- Utilizam as palavras que definem conceitos de uma maneira menos precisa que os cientistas. Assim, nalguns casos, os alunos podem utilizar a mesma palavra para significar coisas diferentes e, noutros casos, utilizar diferentes palavras para se referirem a um mesmo conceito.
- As explicações parecem ser dependentes do contexto, ou seja, com frequência explicam o mesmo fenómeno de forma diferente, consoante a situação de que se trata ou o exemplo que consideram.

2. O raciocínio causal linear

Andersson (1986) descreve a natureza do raciocínio causal linear afirmando que existe um núcleo comum nas explicações e predições dos alunos quando colocados perante fenómenos muito diferentes. Este núcleo comum tem sido denominado por “Experiential gestalt of causation”. O modelo causal linear é, na sua essência, o seguinte: existe um agente que, directa ou indirectamente, exerce uma acção sobre o sistema, produzindo uma modificação no mesmo. Este modelo de raciocínio começa a ser construído por indivíduos muito jovens com base nas suas experiências quotidianas.

Nesta linha, Gutierrez e Ogborn (1992) utilizaram um modelo causal linear mais desenvolvido como esquema para analisar as concepções alternativas dos alunos. Entre as ampliações que propõem ao modelo inicial de Andersson, encontram-se as seguintes:

- O modelo causal dos alunos contem uma representação mental da estrutura do sistema físico ao qual se aplica.
- O modelo dos alunos inclui os “episódios” ou períodos de tempo, durante os quais as explicações se mantêm inalteradas.

Adicionalmente, estes autores consideram que um modelo explicativo, para ser aceitável, deve satisfazer as três restrições seguintes:

- a) Consistência, a qual pressupõe que o modelo não possua contradições internas.
- b) Correspondência, ou seja, que o modelo seja capaz de predizer o que se verifica que ocorre.
- c) Robustez, que significa que o modelo continua a relacionar-se com os factos quando o contexto é substituído por outro de características similares.

Ogborn e Bliss (1990), num artigo intitulado “A psychology of motion”, analisaram as explicações dos alunos sobre o movimento, segundo esquemas causais que se vão tornando cada vez mais elaborados à medida que a idade dos alunos vai aumentando. Estes autores fazem alusão à “consistência” dos alunos quando afirmam que as “ideias de senso comum” sobre o

movimento se vão desenvolvendo à medida que as crianças vão interagindo com o meio que os envolve, para chegarem a produzir explicações sobre o movimento que são “consistentes sob o ponto de vista lógico”.

3. Consistência dos modelos explicativos dos alunos

O problema da consistência ou da inconsistência das ideias dos alunos e a forma como as usam para prever e explicar diferentes fenómenos constitui uma linha de investigação de elevado interesse. Certamente, quando o cientista enfrenta as explicações dos alunos acerca de determinados fenómenos apercebe-se de incoerência e inconsistência. Isto não deve parecer estranho se se tiver em conta que o especialista utiliza uma lógica científica e determinados critérios que são os que se consideram “correctos”, diferentes daqueles que os alunos utilizam. Neste contexto, os pontos de vista dos alunos são indesejados e actuam como obstáculos mais ou menos difíceis de ultrapassar para chegar ao conhecimento científico.

Contudo, são muitos os autores que colocam em questão a inconsistência intrínseca das explicações dos alunos. Black e Simon (1992) falam do conhecimento dos alunos e do conhecimento dos professores, e referem-se a eles estabelecendo a comparação entre dois mundos distintos que se não-de conhecer um ao outro para bem da aprendizagem. Para favorecer este conhecimento mútuo é preciso lançar pontes. Se o professor conhecer melhor o mundo do aluno, estará em melhores condições de lançar as pontes que facilitarão ao aluno a entrada no mundo científico.

Parece, pois, óbvia a profunda necessidade para investigadores e professores de ciências de penetrar e conhecer o mundo dos alunos. Este conhecimento será tanto mais fácil quanto maior for a facilidade do especialista em prescindir dos seus marcos de referência, quando procura entender os marcos de referência dos alunos. Os alunos, na sua visão dos fenómenos, podem configurar teorias explicativas que, nalguns casos, podem ser muito difíceis de substituir ou erradicar. Os esquemas alternativos mais potentes são usados de forma mais consistente. Sobre estes aspectos incidimos, Prieto, Watson e Dillon (1992 e 1993), em trabalhos que analisam as explicações dos alunos sobre a combustão e a possível consistência ou inconsistência das mesmas, e neles enfatizamos que:

- As explicações dos alunos configuram autênticas teorias explicativas.
- Existe um considerável grau de consistência no seu uso.
- Na inconsistência de determinadas explicações podem encontrar-se indícios positivos de aprendizagem.

4. As teorias da ciência e as teorias dos alunos

Entre os trabalhos que comparam as características das teorias dos alunos com as das teorias dos cientistas encontram-se os de Pozo, Puy, Sanz e Limon (1992). Estes autores afirmam que as teorias dos cientistas são explícitas, coerentes, gerais, dedutivas, estão baseadas numa causalidade complexa e múltipla e perseguem a verdade, enquanto que as teorias dos alunos são implícitas, incoerentes, específicas, indutivas, estão baseadas numa causalidade linear e buscam a utilidade na vida diária.

Outro aspecto a que Pozo *et al* dedicam atenção é ao que se refere às características dos modelos explicativos dos alunos e à ausência de pensamento formal. Neste sentido, afirmam

que certas características das teorias dos alunos actuam como verdadeiros obstáculos epistemológicos que os alunos têm que vencer no sentido de desenvolver o seu pensamento. Os obstáculos que assinalam como relevantes são: o raciocínio causal linear, estratégias de quantificação erróneas ou ausência de estratégias de quantificação (descrições qualitativas) e transformações sem conservação ou centralização no que se transforma e não no que se conserva.

5. Relações com os níveis de desenvolvimento cognitivo

O trabalho de Pozo *et al.* (1992), entronca numa linha que baseia o seu modelo de aprendizagem na teoria de Piaget. Dentro desta tendência, Monk (1990, 1991) analisou as explicações dos alunos para diferentes fenómenos físicos. Monk comparou a proporção de alunos de diferentes idades que dão diferentes tipos de explicações com a proporção de alunos em cada nível de desenvolvimento. A semelhança entre estas proporções levou Monk a concluir que:

- Existe um tecto relativo a qualquer estágio de desenvolvimento.
- Mediante um ensino adequado pode levar-se os alunos a atingir este tecto, mas eles não o ultrapassarão se o seu nível de desenvolvimento não for promovido.

Deste modo, trata-se de alcançar maturidade no raciocínio em vez de adquirir os conhecimentos que possam faltar.

Outro trabalho dentro desta tendência foi o desenvolvido por Eckstein e Shemesh (1993). Estes autores desenvolveram um modelo matemático para descrever e prever o comportamento da proporção de alunos de diferentes idades que dão diferentes explicações alternativas ao problema do movimento. Este modelo matemático foi também aplicado ao nível de desenvolvimento epistemológico dos alunos e os resultados mostram uma boa correlação entre o tipo de explicação que os alunos dão e o seu nível de desenvolvimento cognitivo.

6. O modelo das categorias ontológicas

Uma visão diferente é a que oferecem Chi, Slotta e Leeuw (1992) e Chi (no prelo). O seu modelo refere-se tanto às concepções alternativas dos alunos como à natureza das dificuldades para as alterar, e à análise da mudança conceptual.

A primeira característica desta proposta é considerar que os conceitos se podem agrupar pela sua pertinência em algumas categorias ontológicas, que eles definem como: materiais, processos ou eventos, e estados mentais ou abstrações. O que diferencia os elementos de cada uma das categorias ontológicas são os seus atributos. Para Chi, as diferenças entre categorias são tão profundas que os elementos pertencentes a cada uma das categorias não podem ser transformados nos elementos de outra.

Reiner, Chi e Resnick (1988) dão múltiplos exemplos da Física nos quais se mostra como os alunos categorizam incorrectamente. Um erro muito frequente nos alunos é o de incluir muitos processos dentro da categoria das coisas materiais. Isto resulta em graves dificuldades dos alunos para desenvolver os conceitos de maneira adequada. Por exemplo, se para os alunos o calor é um ente material, facto que sucede com bastante frequência, pode ocorrer que confundam o processo “aquecer” com o “calor” e o classifiquem numa categoria

ontológica errada. Não é difícil encontrar razões que justifiquem este tipo de erros. Aparentemente, o calor pode ser ganho ou perdido, pode ser transportado ao longo de uma barra metálica e pode ser produzido ou consumido em reacções químicas, nas quais muitos alunos podem entender que ocorreu uma transformação de matéria em calor e vice-versa. Trata-se de processos que ocorrem durante um período de tempo e precisam de interacção entre corpos diferentes.

O segundo pilar na teoria destes autores diz respeito à sua concepção de mudança conceptual, a qual pode ser de dois tipos:

- A mudança conceptual que se produz dentro de uma categoria ontológica (mudança conceptual não radical), a qual consideram possível de realizar.
- A mudança conceptual que tem lugar entre categorias ontológicas diferentes (mudança conceptual radical), a qual consideram praticamente impossível.

Chi refere-se à mudança conceptual radical em termos da não existência de operações concretas que possam transformar um objecto físico tal como um copo numa entidade ontologicamente diferente (por exemplo um desejo) e, pela mesma razão, não existe nenhum mecanismo de aprendizagem que possa modificar um conceito que pertence a uma categoria ontológica de tal forma que o transforme noutro conceito com características tais que pertença a outra categoria. Ou seja, não existe mecanismo de soma e subtracção, generalização, discriminação, especialização, etc., que consiga transformar um conceito de uma categoria em outro de uma categoria diferente. Sugere-se que, em vez de essa mudança conceptual, teria lugar o desenvolvimento de um conceito completamente novo instalado na categoria adequada, e a manutenção do conceito antigo no seu estado inicial na categoria errada. Ambas as concepções conviveriam na mente do sujeito.

A possibilidade de existência de duas modalidades de mudança conceptual, muito diferentes entre si, serve de ajuda na hora de entender uma importante contradição que vem aparecendo na literatura. Esta contradição estabelece-se entre os autores que se referem ao desenvolvimento de conceitos como um processo evolutivo de incorporação e de processamento de informação e aqueles que afirmam que as ideias dos alunos são robustas e difíceis de mudar. Os primeiros casos poderiam ser classificados como mudanças conceptuais dentro de uma categoria ontológica, enquanto os segundos poderiam ser considerados mudanças conceptuais entre duas categorias distintas.

Conclusão

Dentro do movimento construtivista, as ideias dos alunos são o primeiro factor a ter em conta quando se aborda a aprendizagem e, por esta razão, se lhes tem prestado grande atenção durante os últimos anos. Uma vez que, actualmente, dispomos de um volumoso banco de dados sobre o tema, torna-se necessário abordar a tarefa de encontrar simplificações em forma de leis, modelos etc. que permitam generalizar, explicar e predizer. A relação aqui exposta tentou oferecer uma breve imagem de diferentes trabalhos realizados com esse fim. Partiu-se dos mais descritivos para se chegar aos que contêm maiores doses de interpretação. Nenhum pode considerar, hoje em dia, um paradigma predominante, por isso é necessário continuar a investigar em profundidade nesta área. Entretanto, o conhecimento destes trabalhos ajudar-nos-á a situar face ao problema com a prudência e a relatividade necessárias para não cairmos em posturas tão extremas quanto ingénuas.

Referências Bibliográficas

- ANDERSSON, B. R. (1986). The experiential gestalt of causation: a common core to pupils' preconceptions in science. *European Journal of Science Education*. 8(2), 155-171.
- BLACK, P. & SIMON, S. (1992). Progression in Learning Science. *Research in Science Education*. (22). 45-54.
- CHI, M., SLOTTA, J. & LEEUW, N. (1992). From things to processes: a theory of conceptual change for learning science concepts. Submitted to a Special Issue of "Conceptual Change" of *Learning and instruction: The Journal of the European Association for Research on Learning and Instruction*.
- CHI, M. (en prensa). Conceptual Change within and across Ontological Categories: Examples from Learning and Discovery in Science. Manuscript to appear in R. Giere (Ed.) *Cognitive Models of Science: Minnesota studies in the philosophy of science*. Minneapolis, MN: University of Minesota Press.
- DRIVER, R., GUESNE, E., Tiberghien, A. (Ed.) (1985). *Children's ideas in science*. Versão traduzida em espanhol (1989) Ed. Morata y MEC. Madrid.
- ECKSTEIN, S. & SHEMESH, M. (1993). Stage Theory of the Development of Alternative Conceptions. *Journal of Research in Science Teaching*. 30(1). 45-64.
- GUTIERREZ, R. and OGBORN, J. (1992). A casual framework for analysing alternative conceptions. *International Journal of Science Education* . 14(2). 201-220.
- M. Monk (1991). Genetic epistemological notes on recent research into children's understanding of light. *International Journal of Science Education*. 13(3). 255-270.
- M. Monk (1990). A genetic epistemological analysis of data on children's ideas about DC electrical circuits. *Research in Science and Technological Education*. 8 (2).
- OGBORN, J. and BLISS, J. (1990). A psycholog of motion. *European Journal of Psychology Education*. V(4) 379-390.
- POZO, J. I., PUY Perez, M. Sanz, A. and LIMON, M. 1992. The ideas of the students about science as implicit theories. *Infancia e aprendizagem*. 57,3-22.
- PRIETO, T., WATSON, R. & DILLON, J. 1992. Pupils' Understandig of Combustion. *Research in Science Education*. (22). 331-340.
- PRIETO, T., WATSON, R. & DILLON, J. 1993. "Consistency in pupils' explanations about combustion". Proceedings of the *Third International Seminar of Misconceptions and Educational Strategies in Science and mathematics*. Cornell University, Ithaca, New York.
- REINER, M., CHI, M. & RESNICK, L. (1988). Naive Materialistic Belief: An Underlying Epistemological Commitment. *Tenth annual Conference of the Cognitive Science Society*. Montreal. Canada.

A REFORMA CURRICULAR LIDA ATRAVÉS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

Maria de Fátima Paixão *

António Cachapuz **

Resumo - Analisam-se propostas de reformas curriculares recentes, nomeadamente seus pressupostos e características essenciais e a sua articulação com a formação de professores de Ciências.

Com base nos princípios orientadores da reforma construiu-se um quadro de indicadores com o qual se investigou a congruência de Práticas Pedagógicas (PP) de Ciências da Natureza (CN) de professores em formação (PF) em relação a tal quadro de referência.

Com o conhecimento das PP que tal investigação permitiu, avançam-se recomendações para a formação de professores, com a intenção de ajudar a Reforma a sobreviver.

60

ESTUDOS

“Está a emergir na nossa vida uma nova civilização e por toda a parte há cegos que tentam suprimi-la”.

Toffler, 1984

Introdução

As perspectivas sobre a aprendizagem encaminharam-se recentemente para considerar que o aluno seja o construtor do seu próprio conhecimento, integralmente empenhado e envolvido de forma activa nas tarefas e motivado para a aprendizagem de forma diversificada e criativa, em interacção social. Este quadro sobre a aprendizagem é consonante com ideias actuais sobre a própria construção do conhecimento científico, aportadas pela Nova Filosofia da Ciência, e que se afastam do empirismo e indutivismo. No dizer de Osborne e Freyberg (1985, p.1).

“Young children and scientists have much in common. Both are interested in a wide variety of objects and events in the world around them. Both are interested in, and attempt to make sense of, how and why things behave as they do” .

* Escola Superior de Educação de Castelo Branco

** Universidade de Aveiro

Ao nível educacional, as directrizes gerais apontam para a constatação de um clima de mudanças abruptas e vertiginosas na vida social e económica, em que o ensino das Ciências e Tecnologia, de qualidade, desde muito cedo, se torna fundamental e imprescindível. As ideias dominantes são as de educação em ciência a substituir a de programas de conteúdos de ciências; surge a ideia de socialização, aprendizagem cognitiva, necessidade de objectivos de Ciências formulados entre conteúdos, processos e atitudes. Cada vez há maior necessidade de iniciar as crianças o mais cedo possível nas Ciências e promover uma educação desenvolvendo competências e capacidades, conceitos e atitudes (Jorge, 1991). Não é hiperbólico afirmar que toda a investigação sobre educação em Ciências centrada no aluno, desde o início da última década, se encontra orientada por enfoques construtivistas da aprendizagem, embora seja reconhecida a pouca influência que tem tido essa investigação nas práticas educativas (Cachapuz, 1987).

O que preconizam, então, os teóricos e investigadores, agora no que respeita ao quadro para o ensino das Ciências na década de 90? Há necessidade de um Movimento de Didáctica Inovadora que assente em tal perspectiva construtivista da Educação em Ciências (ver, por exemplo: Cleminson, 1990; Hewson *et al.*, 1989; Newton, 1992; Smith *et al.*, 1993).

O quadro 1 apresenta, em síntese, princípios orientadores e principais características de Projectos, governamentais ou não, de propostas de Reformas para o ensino das Ciências ao nível elementar. Como traço característico sobressai a sua coerência com quadros construtivistas para a aprendizagem das Ciências. As propostas da Reforma Curricular Portuguesa, como aí se reconhece, inserem-se globalmente nesses princípios orientadores e assumem características e directrizes semelhantes.

Embora tais propostas pressuponham uma renovação das PP, em particular pela atribuição de novos papéis ao professor, na prática não é líquido o modo concertado e continuado entre tais propostas curriculares e o modo como a formação de professores tem ocorrido. Uma maneira possível de aprofundar e esclarecer tal articulação é obter elementos sobre o modo como tais propostas se concretizam a nível da sala de aula, dos seus sucessos e insucessos, dificuldades experimentadas por professores e alunos. Em última análise, é com base em resultados de estudos focando tais aspectos que se poderão avançar propostas fundamentadas e inovadoras de formação de professores de Ciências.

Investigando as Práticas Pedagógicas

A questão do papel do professor surge, inequivocamente, como central para a implementação de qualquer projecto de mudança. Tal exige uma formação adequada para enfrentar os desafios da Reforma, em particular, no que diz respeito à formação inicial de professores para o 1º Ciclo em fase final de formação. Por esse motivo é lícito procurar nas instituições de formação de professores os sinais (indicadores) de mudanças nas PP, isto é, investigar como é que tais professores interpretam, que leitura fazem, e como traduzem essa leitura ao nível das suas PP, e mesmo antes da implementação generalizada da Reforma.

§ Com a intenção de analisar a qualidade da implementação da Reforma Curricular, ao nível a que nos referimos, desenvolveu-se uma investigação tendo em vista a própria dimensão da análise das PP. Tal investigação vale como ilustrativa e pode servir de referência a outros professores e formadores de professores. Ou seja, para responder ao “onde estamos nós” nesta epopeia de reforma que a Reforma Curricular quis representar, questionámos a própria realidade das PP, ao nível da formação de professores.

§ O ponto de partida para o nosso estudo era a ideia de que não estariam a ser implementadas, logo na formação inicial de professores, práticas pedagógicas de CN congruentes com os

princípios orientadores propostos pela Reforma Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Como modelo investigativo, orientámo-nos pela ideia de que ao Currículo Intencional corresponde a leitura que o professor faz do primeiro e que terá uma tradução pedagógica nas suas práticas de ensino (Quadro 2). Com a nossa própria leitura, validada por outros especialistas, construímos um Quadro de Indicadores que nos serviu de referência para a análise das PP observadas (Paixão, 1993) e de que se apresentam exemplos ilustrativos no Quadro 3.

No essencial, fizemos estudos de quatro casos, centrados na sala de aula, de natureza qualitativa, envolvendo observações das PP e CN e entrevistas aos PF para indagar do sentido subjacente às PP observadas.

Resultados

Tentando interpretar “o quê” e “o porquê é feito” pelos professores, ainda aquando da sua formação, pudémos constatar que as PP de CN estão muito afastadas do Quadro preconizado pela Reforma (Currículo Intencional).

Foi possível identificar vários perfis de PP, correspondentes a outras tantas formas de encarar o ensino das Ciências a este nível, mas sempre afastados do quadro de referência, o que para as Instituições de formação de professores deve constituir motivo de reflexão.

§ Constatámos que existem muitas deficiências de carácter científico: foram detectados muitos erros e concepções alternativas nos estagiários em relação aos conceitos abordados.

62

ESTUDOS

Percebemos que existe algo de comum no que diz respeito à representação que os estagiários fazem do ensino das Ciências. Vai numa linha que parece apontar para uma visão empiricista de aquisição de conhecimentos e da aprendizagem das Ciências, surgindo esta como um corpo organizado de conteúdos, a aprender por definições. A imagem de boas aulas de Ciências passa por sobrevalorizar a observação e realização de experiências, parecendo não atribuir importância, a este nível, à previsão e à hipótese. Todos crêem que as crianças têm necessidade de actividade, mas identificam tal actividade com simples realização de experiências e observação de materiais ilustrativos.

Todos os PF analisados manifestam tendência para centrar as actividades no professor e nos conteúdos e não nos processos e atitudes científicos.

Parece ocorrer uma representação muito comum a todos, de Professor do Ensino Primário, correspondente a um modelo pedagógico de índole muito tradicional, baseado sempre na autoridade, conferindo muita importância ao respeito e silêncio impostos pela autoridade, conferindo muita importância ao respeito e silêncio impostos pela autoridade, dando primazia ao discurso informativo do professor sobre a actividade dos alunos. O Estágio surge como uma situação especial “em que se trabalha para a nota” mas cujo modelo de práticas nem sequer se vai, ou é possível, manter. Todos concordam que os professores do ensino primário seguem esse modelo expositivo, de repetição. Incluem nele os Cooperantes e Acompanhantes (Orientadores) da Prática Pedagógica. Admitem que mais cedo ou mais tarde, com facilidade, virão a adaptar-se ao modelo apontado, como se fosse inevitável, fatalmente, com a prática e a experiência. Parecem reconhecer-lhe eficácia!

Questionados sobre o seu curso de formação, acentuam uma desadequação face às

necessidades da Prática Pedagógica, referem ter recebido uma formação demasiado teórica, e ter tido um reduzido número de disciplinas no âmbito das Ciências. Pressente-se, de facto, em todos, a convicção de uma melhor preparação, ou seja, mais adequada para a Prática Pedagógica, no âmbito de outras áreas curriculares.

Não manifestam consciência da importância dos Novos Objectivos para o ensino das Ciências. Parecem entender os Programas como um rol de conteúdos e objectivos, numa visão que nos parece muito comportamentalista, nunca de forma integral. A pouco tempo da generalização dos novos programas mostraram desconhecer os respectivos textos.

Manifestam ausência de preparação para a versatilidade dos Novos Programas e para os Princípios Orientadores que eles preconizam (independentemente dos conteúdos específicos a tratar) quando nos parece que a formação de professores, nesta década de noventa, deveria assentar numa reflexão sobre um ensino para tais princípios orientadores da aprendizagem e numa prática consonante com eles.

Implicações para a formação de professores

A Reforma Curricular Portuguesa surgiu com fôlego jovem. Tal como as de outros países nasceu da necessidade de inovação e mudança do ambiente de ensino. Foi legislada mas não preparada no terreno. Se por um lado se é obrigado a mudar, por outro lado não estão ainda criadas as condições para que tais mudanças ocorram e a Reforma parece sucumbir às suas próprias insuficiências vitais! As Instituições de formação de professores deveriam, pela sua própria função, ser pioneiras na introdução de mudanças, ser desligadas de conservadorismos, estarem muito próximas da investigação, fazerem e incentivarem, elas próprias, a investigação, inovando...

Naturalmente que ao nível da formação de professores as indicações das Propostas das Reformas Curriculares se deveriam repercutir pela necessidade de, garantidamente, os professores formados no período pós Novas Propostas Curriculares, deverem sê-lo para atitudes de inovação e para adaptação a mudanças.

Sendo aceite que ao Currículo Intencional corresponde um Currículo Operacional, constantemente recriado pelo professor, que parece assentar na sua formação de base, nas orientações/experiências do Curso de Formação de Professores, ou na ausência delas, nas convicções sobre o ensino e a aprendizagem, no modelo implícito que lhe é transmitido no seu estágio pedagógico ou nos modelos anteriores que “frequentou”, torna-se importante proceder a análise sistemática de textos curriculares durante o Curso de Formação, estudos comparativos de anteriores programas, estudos comparativos numa perspectiva de dimensão internacional, bem como análise de estudos do tipo do que agora se apresenta, em particular naqueles aspectos reflectindo sucessos no ensino das Ciências.

A planificação didáctica e a prática pedagógica devem ser reflectidas do ponto de vista da congruência com Princípios Orientadores dos textos da Reforma Curricular.

Sobretudo é importante desmontar o modelo de professor e de prática pedagógica acima referido e a que os estagiários parecem ter tendência a aderir, por uma componente de Observação/Reflexão sobre Prática Pedagógica de professores em exercício e sobre as desvantagens da sua própria forma/tendência de iniciar a Prática Pedagógica em esquemas de autoridade e rigidez didáctica.

Essencialmente, impõe-se que as escolas de Formação de professores preparem os seus próprios Professores Cooperantes, para minimizar as situações de seguidismo ao modelo do cooperante que os estagiários espelham.

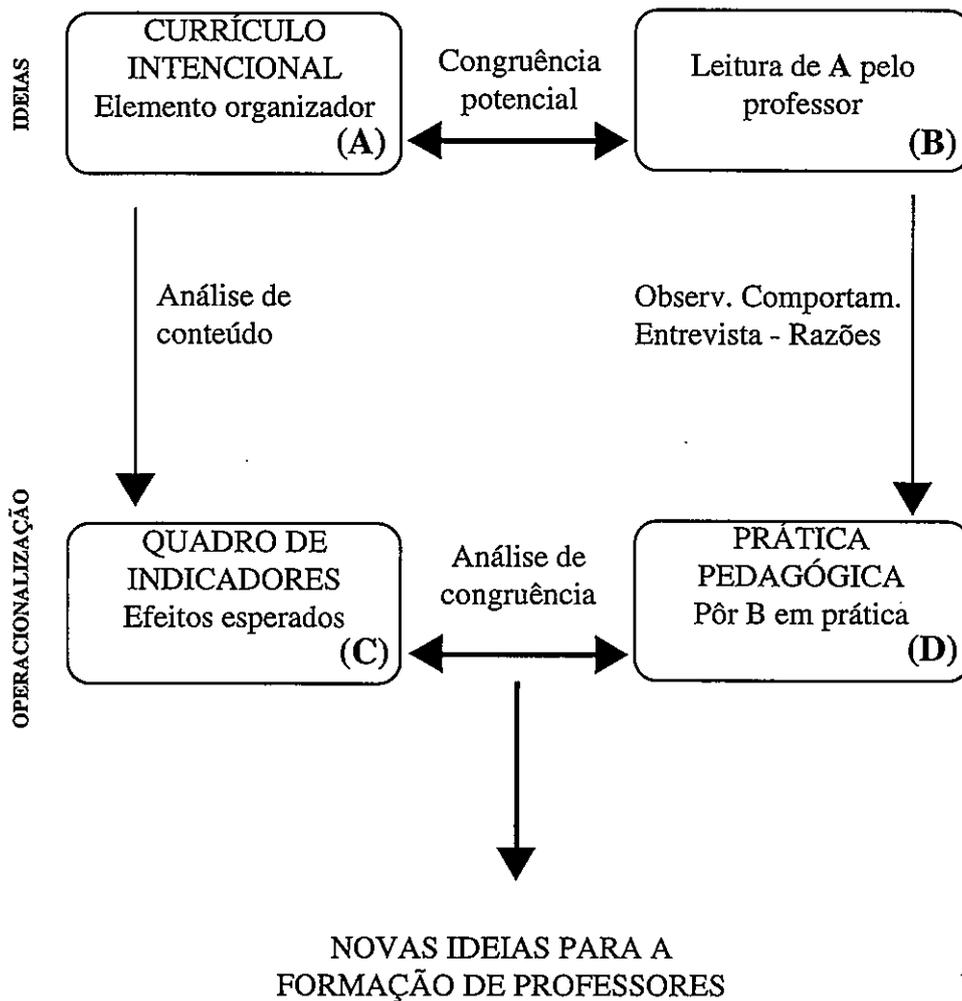
A mudança tem que ser progressiva, mas rápida, e exige-se que aconteça com todos os professores em formação inicial e igualmente em exercício, porque já vai longe o início da Reforma pelos textos curriculares e ainda parece vir distante a mudança real preconizada.

REFERÊNCIAS

- CACAPUZ, A. F. (1987). Articulação, Investigação Educacional/Práticas Educativas: Problemática e Perspectiva. *As Ciências da Educação e a Formação de Professores. Comunicações do Colóquio de 2, 3, e 4 de Dezembro de 1986*. Lisboa: GEP - Ministério da Educação.
- CLEMINSON, A. (1990). Establishing an Epistemological Base for Science Teaching in the light of Contemporary Notions of the nature of Science and how children learn Science. *Journal of Research in Science Teaching*. 27 (5), 429-445.
- CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma, Relatório Final*. Lisboa: GEP, Ministério da Educação.
- DES (1985), *Science 5-16: A statement of Policy*. London: HMSO.
- HEWSON, P. W. & TORLEY, N. R. (1989). The conditions of Conceptual Change in the Classroom. *International Journal of Science Education*, 11 Special Issue, 541-553.
- JORGE, M. (1991). Educação em Ciência no Jardim de Infância e no 1º Ciclo: Porquê e Como? *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, nº12.
- LBSE. Lei nº46/86 14 de Outubro, Diário da República, 1ª Série, nº 237.
- PROYECTO PARA LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN (1992). Madrid: Ministerio de la Educación Y Ciencia.
- NEWTON, L. D. (1992). *Primary Science. The Challenge of the 1990s*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- OSBORNE, R. & FREYBERG, P. (1985). *Learning in Science - The implications of children's science*. Hong Kong: Heinemann.
- PAIXÃO, M. F. (1993). *Os desafios da Reforma Curricular e a formação de professores de Ciências da Natureza para os desafios da Reforma Curricular: As Práticas Pedagógicas como indicador de mudanças necessárias*. Tese de Mestrado (não publicada). Universidade de Aveiro.
- PROJECT 2061: Science for All Americans American. Association for the Advancement of Science (1989). *Journal of Curriculum Studies*. 23 (4).
- SCIENCE FOR EVERY STUDENT. Educating Canadians for Tomorrow's World (1984).
- SMITH, E. ; BLAKESLEE, T. & ANDERSON, C. (1993). Teaching Strategies Associated with Conceptual Change Learning in Science. *Journal of Research in Science Teaching*. 30 (2): 111--126.
- UNESCO (1987). Orpwood, G. Werdelin, I. *Science et Technique dans l'Enseignement primaire de demain*. Paris: UNESCO.

Programa	Origem	Pressupostos	Características	Comentário
Science for every student - Educating Canadians for tomorrow's world	CANADA 1984	<ul style="list-style-type: none"> - Os cidadãos de amanhã encontram-se nas escolas - O ritmo de mudança exige mais e melhor educação em C, para todos - Importante o desenvolvimento do pensamento, racionalidade, habilidade de pensar criticamente - Ligação Ciência (C) Tecnologia e Sociedade (S) 	<ul style="list-style-type: none"> - Refere-se a Educação em C e literacia científica - Pretende encontrar meios de assegurar a qualidade do ensino 	Entende-se como urgente, e com necessidade da participação de todos, a mudança Orientação Construtivista (OC)
Science 5-16: A statement of policy	REINO UNIDO Governo 1985	<ul style="list-style-type: none"> - A C deve ter lugar na educação de todos os alunos em idade escolar - O ensino de C deve relacionar-se com aspectos da vida quotidiana, enfatizar a actividade prática, investigativa e a resolução de problemas, partindo dos interesses espontâneos dos alunos e da sua curiosidade natural, progressivamente ganhar a compreensão de conceitos centrais e ser relacionada com outras áreas do currículo 	<ul style="list-style-type: none"> - Deve assegurar-se elevada qualidade - Aponta-se a necessidade de professores com conhecimentos e "skill's" apropriados. 	OC
Proyecto para la reforma de la Enseñanza	ESPAÑA Governo 1987	<ul style="list-style-type: none"> - Importante a socialização, aquisição das aprendizagens instrumentais básicas e autonomia no meio - Importante o processo na aprendizagem, desenvolver capacidades de observação, pesquisa, selecção, organização e utilização da informação - Conseguir que os alunos trabalhem activamente, suficientemente motivados, aprendizagem ligada à sua vida quotidiana, favorecendo o desenvolvimento individualizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refere-se a formação dos cidadãos nos valores da liberdade, tolerância e responsabilidade - A partir dos 8-10 anos as C e T separam-se das C Sociais 	OC
Science et technique dans l'enseignement primaire de demain	UNESCO 1987	<ul style="list-style-type: none"> - Estão na escola os cidadãos de amanhã - A C e a T estão na origem da evolução a um ritmo crescente - A C é uma componente importante do ensino geral - É importante desenvolver atitudes, interesses e processos científicos, interpretar informação com espírito crítico, adquirir conhecimentos e conduzir investigações simples, desenvolvendo a capacidade de comunicar e discutir racionalmente com outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refere-se a alfabetização em matéria de C e T - O ensino das C e T é essencial à renovação do ensino primário 	OC
Projecto de Reforma Curricular	PORTUGAL Governo 1987	<ul style="list-style-type: none"> - As experiências de aprendizagem devem ser activas, significativas, diversificadas, integradas, socializadoras - O período da escola elementar não é só específico da iniciação à escrita e ao cálculo - É importante desenvolver nos alunos atitude de permanente experimentação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultou da tomada de consciência de que a estrutura, métodos e práticas da escola, já não correspondem às necessidades e às exigências do desenvolvimento sócio-económico e cultural, nem às expectativas sociais ou à gratificação de professores e alunos - Programa aberto e flexível. - Apresenta articulação vertical e horizontal de áreas e conteúdos 	<ul style="list-style-type: none"> - Aponta-se a necessidade e urgência de uma reforma global no sistema educativo português - Apelo a práticas inovadoras OC
Project 2061: Science for all Americans	USA 1989	<ul style="list-style-type: none"> - Refere-se a literacia científica, baseada na utilidade do conhecimento científico. - Aprendizagem com significado, relacionando as experiências de vida com as experiências na escola e explorando tópicos com profundidade. - Importância à compreensão dos assuntos. - Aprendizagem cognitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coloca-se aos assuntos de C e T no centro do Currículo. - O projecto assenta na ideia de que a Reforma Curricular deve ser implantada usando modelos da investigação científica e instalação de inovações nas escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentiva à investigação de boas práticas e ao envolvimento dos professores nesta tarefa OC

Quadro 1: Exemplos de Propostas de Reformas Curriculares, no âmbito das CN, nos últimos 10 anos



Quadro 2: Modelo da investigação

Categorias de aprendizagem e ensino e Indicadores de análise das Práticas Pedagógicas

Aprendizagem (A): Activa

Ensino (E): Articulação de conteúdos com processos

Indicador (I): Desenvolvimento pelos alunos de projectos e percursos de pesquisa.

A: Significativa

E: Relação do domínio cognitivo com o afectivo

I: Situações que explorem e fomentem a experiência/vivência quotidiana dos alunos e/ou em que se procede ao diagnóstico das suas concepções alternativas.

A: Diversificada e criativa

E: utilização de recursos didácticos variados e de formas de trabalho diversas e criativas

I: Diversificação de metodologias de ensino e uso de materiais acessíveis (por exemplo modelos), eventualmente promovendo a sua construção pelos alunos.

A: Integradora e globalizante

E: Interrelação de diferentes áreas dos conteúdos e destes com os processos e atitudes

I: Envolvimento de outras áreas (língua materna, expressões...); aplicação de processos e atitudes das Ciências à resolução de problemas de outras áreas.

A: Socializadora

E: Aspectos que dizem respeito às interacções no pequeno grupo e no grupo classe

I: Situações em que as crianças se movimentam e conversam informalmente, mantendo o nível de interesse e de participação elevados.

Quadro 3: Exemplos de indicadores para análise das práticas pedagógicas

DEVER, ASPIRAÇÃO E ERRO EDUCACIONAL FUNDAMENTAL NA ESCOLA PORTUGUESA: TEORIA, DADOS E IMPLICAÇÕES *

Orlando Lourenço**

Resumo:

Este artigo apresenta dados de uma linha de pesquisa sobre moralidade do dever, moralidade da aspiração e erro educacional fundamental na escola Portuguesa. Crianças entre os 4-5 e os 9-10 anos foram entrevistadas no sentido de se avaliar a sua orientação para o dever (mais atribuição de castigo pela violação de normas do que mérito devido ao seu cumprimento) e para a aspiração (mais atribuição de mérito pelo cumprimento de normas do que castigo devido à sua violação) perante cenários que representavam adesões ou sucesso e transgressões ou fracasso nos domínios moral, pró-social e académico. De modo geral, as pesquisas efectuadas têm mostrado: (1) que as crianças se orientam para o dever e para a responsabilidade em detrimento da aspiração e do mérito,

cometendo, assim, o que designamos por erro educacional fundamental; e 2) que essa orientação se acentua com a escolaridade das crianças. Sugere-se que um projecto educativo de rosto multidimensional não deveria secundarizar o dever em favor da aspiração, nem favorecer a moralidade do dever em detrimento da moralidade da aspiração.

Palavras chave: Dever, aspiração, erro educacional fundamental, crianças.

Abstract This article presents some data of a few empirical studies on duty, aspiration, and fundamental-education error in Portuguese children aged between 4-5 and 9-10. Children at all ages were first presented with moral, prosocial, and academic scenarios representing either adherences to, or violations of, norms. Children's predictions

* Este artigo é a versão modificada de uma Conferência, por convite, que proferi na Escola Superior de Educação de Portalegre em 22 de Junho de 1994, no âmbito de um Ciclo de Conferências organizado por essa Escola e subordinado ao tema "A Psicologia em Contexto Educativo".

** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa

of what their teachers would do if forced to choose between punishing a moral, prosocial, or academic transgression and rewarding the corresponding adherence were then assessed. The results showed (1) that children at all ages were more likely to be duty-oriented than aspiration-oriented (i.e., to commit the fundamental education error); and (2) that the older the children were the more they committed the fundamental-education error. Finally, it is claimed that from an ideal viewpoint moral education in schools should be as sensitive to the morality of aspiration as to the morality of duty.

Key-Words: Duty, Aspiration, Fundamental-education error, Children.

Em 1969, Fuller distinguiu entre o que chamou moralidade do **dever** e o que chamou moralidade da **aspiração**. Na moralidade do dever, a pessoa ou cumpre as suas obrigações ou então é punida. Parte-se do “pressuposto de que todos são capazes de cumprir; sendo assim, a adesão à norma suscita pouco aplauso, enquanto que a sua violação é motivo para censura ou castigo” (Hamilton, Blumenfeld, Akoh, & Miura, 1990, p. 443). Em síntese, na moralidade do dever, atribui-se mais castigo a quem transgride do que elogio a quem cumpre. Na moralidade da aspiração, ao invés, a pessoa é encorajada a atingir padrões de excelência, não apenas a cumprir o dever para evitar o castigo. Como consequência, atribui-se mais mérito a quem cumpre ou é bem sucedido do que responsabilidade a quem transgride ou fracassa. Entendemos por **erro educacional fundamental** a convicção generalizada da pessoa, em geral, e dos professores, em par-

ticular, que pensam que a criança mais não faz que o seu dever quando se comporta bem, nada merecendo por isso, mas que deve ser repreendida, castigada mesmo, quando se comporta mal. Em termos de equilíbrio entre dever e aspiração, o erro educacional fundamental representa o triunfo da moralidade do dever em detrimento da moralidade da aspiração e, portanto, da ideia de castigo, responsabilidade e negativo em detrimento da ideia de recompensa, mérito e positivo.

Em nosso entender, a educação moral da criança devia visar um relativo equilíbrio entre a moralidade do dever, ou moralidade centrada nas “crenças-valor”, e a moralidade da aspiração, ou moralidade centrada nas “crenças-desejo” (Colby, 1968). Tal equilíbrio, com efeito, parece mesmo fundamental para a existência de uma escola cujo rosto educativo seja **multidimensional**. Isto é, de um projecto educativo que procura harmonizar autonomia e intimidade (Kegan, 1982), e orientação para a justiça (Kohlberg, 1984) e orientação para o cuidado (Gilligan, 1982).

Deste ponto de vista, um projecto educativo será tanto menos multidimensional quanto mais secundariza a moralidade da aspiração em detrimento do dever, ou a moralidade do dever em detrimento da aspiração. No primeiro caso, estaríamos perante uma orientação demasiado normativa de um “eu moral”; na segunda hipótese, estaríamos perante uma orientação demasiado subjectiva de um “eu ideal” (ver Higgins, 1987). Os Kohlberguianos, aliás, sabem quanto a dialéctica entre direitos individuais e sociais é fundamental na própria definição dos estádios de pensamento moral (ver

Lourenço, 1992a).

Há já alguns anos que tenho uma linha de investigação sobre desenvolvimento moral, cujo objectivo central é o de saber como é que as crianças Portuguesas se orientam em relação à moralidade do dever e em relação à moralidade da aspiração. De modo mais preciso, saber se as crianças se orientam, sobretudo, para a moralidade da aspiração; sobretudo, para a moralidade do dever; ou, equilibradamente, para o dever e para a aspiração. Embora voltada para a pesquisa básica, essa linha de investigação tem permitido obter dados que ajudam, por um lado, a evidenciar a prevalência de determinadas práticas educativas e, por outro, a visualizar a sua possível substituição por outras que parecem mais justas e pedagógicas. Tal linha de investigação tem recorrido a uma metodologia muito simples. Em síntese, temos apresentado a crianças entre os 4-5/10-11 anos pequenas histórias que descrevem transgressões e adesões morais, como roubar/não roubar, por exemplo; transgressões e adesões pró-sociais, como repartir/não repartir, por hipótese; e transgressões (i.e., fracasso) e adesões (i.e., sucesso) no domínio académico, como resolver bem ou mal um problema de aritmética, para citar um exemplo.

O domínio moral, que tem a ver com questões de direitos e justiça (Kohlberg, 1984; Lourenço, 1992a; Turiel, 1983), foi escolhido porque tem sido apontado como o domínio paradigmático da moralidade do dever (e.g., Hamilton, Blumenfeld, & Kushler, 1988; Weiner & Peter, 1973). O domínio académico, que tem a ver com actividades que envolvem sucesso e fracasso (Weiner, 1985), foi escolhido porque tem sido apontado como o

domínio típico da moralidade da aspiração (e.g., Blumenfeld, Pintrich, & Hamilton, 1987; Hamilton *et al.*, 1990). O domínio pró-social, que tem a ver com as necessidades do outro em contextos não prescritivos (Eisenberg, 1986), foi escolhido porque existem dúvidas quanto a saber se tal domínio está mais próximo da moralidade do dever ou mais próximo da moralidade da aspiração (ver Miller, Bersoff, & Harwood, 1990).

Numa primeira investigação, em 1991 (Lourenço, 1992b, 1994), ouvimos 27 crianças de 5-6 anos; 27 crianças de 6-7 anos; e 27 crianças de 9-10 anos. As crianças frequentavam uma escola privada de Lisboa e pertenciam, de modo geral, à classe média elevada. Utilizámos 3 itens referentes ao domínio moral (roubar/não roubar; copiar/não copiar; bater/não bater); 3 itens referentes ao domínio pró-social (repartir/não repartir; confortar/não confortar; dar/não dar); e 3 itens referentes ao domínio académico (sucesso/fracasso numa tarefa de identificação de cor, aritmética e desenho). Depois de descritas à criança tais adesões e transgressões eram-lhe colocadas as seguintes perguntas:

- 1) “O que vai fazer o professor em primeiro lugar: falar com a personagem transgressora ou com a personagem cumpridora, e porquê?”;
- 2) “O professor vai elogiar o menino cumpridor ou castigar o transgressor, e porquê?”

Quanto aos resultados, a análise da Tabela 1, que apresenta a frequência das respostas de orientação positiva (“O professor vai elogiar a personagem cumpridora”) e negativa (“O professor vai castigar a personagem transgressora”) em função da idade (5-6; 6-7; e 9-10 anos) e domínio (moral,

pró-social e acadêmico), revela dois principais: Primeiro, desde cedo, as crianças apresentam respostas traduzindo uma orientação para o negativo em detrimento do positivo; para o

negativo do que ao positivo).

Temos explicado este acentuado desequilíbrio entre a moralidade do dever e a moralidade da aspiração apelando para o que

TABELA 1

Frequência de respostas de orientação positiva e negativa em função da idade e do domínio *						
Idade **	Moral		Pró-Social		Acadêmico	
	Positiva	Negativa	Positiva	Negativa	Positiva	Negativa
5-6 anos	24	57	27	54	31	50
6-7 anos	18	63	17	64	16	65
9-10 anos	11	70	14	67	12	69

* Cada domínio moral incluía três itens: roubar/não roubar, bater/não bater e copiar/não copiar (domínio moral); dar/não dar, repartir/não repartir e confortar/não confortar (domínio pró-social); sucesso/fracasso em desenho, aritmética e ditado (domínio acadêmico).

** N=27 para cada nível etário. Assim, cada célula podia variar entre 0-81 (=27X3).

dever em prejuízo da aspiração; para o castigo, em desfavor da recompensa; ou para a responsabilidade, em detrimento do mérito. Segundo, esta orientação tende a acentuar-se com a idade, pelo menos durante a escolaridade primária. O exame da Tabela 1 mostra bem que a orientação para o negativo em detrimento do positivo verificou-se mesmo no domínio acadêmico, domínio que é considerado o domínio prototípico da aspiração. Ou seja, tal orientação verificou-se mesmo em um domínio onde seria de esperar um triunfo da moralidade da aspiração (maior atenção ao positivo do que ao negativo) sobre a moralidade do dever (maior atenção ao

chamamos **erro educacional fundamental** (Lourenço, 1988, 1993a), ou seja, para a convicção da pessoa, em geral, e dos professores, em particular, que pensam que a criança mais não faz do que o seu dever quando se comporta bem, nada merecendo por isso; mas que deve ser repreendida, castigada mesmo, quando se comporta mal. Na medida em que as crianças utilizadas nessa nossa pesquisa têm atribuído este estilo educativo aos professores, parece que somos postos perante uma educação que, pelo menos em alguns aspectos, é bem mais unidimensional do que multidimensional.

Que o negativo seja mais valorizado

do que o positivo, sobretudo em domínios onde a aspiração devia triunfar sobre o dever, como no domínio académico, parece não ser muito justo, nem muito educativo!... Como é sabido, a ideia de castigo automático para o mal feito é uma ideia dominante na moralidade **pré-convencional**, em geral, e na moralidade do estágio 1, em especial. A ideia de recompensa para o investimento e esforço, ao invés, é uma ideia central na moralidade **convencional**, em geral, e na moralidade do estágio 3, em especial (ver Colby & Kohlberg, 1987). Uma vez que a orientação para o negativo em detrimento do positivo foi tão acentuada na nossa primeira pesquisa, decidimos efectuar uma segunda (Lourenço, 1992c), para ver se essa orientação para o negativo e erro educacional fundamental se verificaria também neste segundo estudo. Em vez de crianças da classe média alta, utilizámos crianças oriundas de classes desfavorecidas, que frequentavam um Centro de Atendimento da Misericórdia de Lisboa. Em termos de níveis de escolaridade, havia 27 crianças da

infantil (4-5 anos) e 27 da escola primária (7-8 anos). Foram usadas as histórias e as perguntas da primeira pesquisa. Quanto aos resultados, verificaram-se os dois constatados no primeiro estudo: orientação acentuada para o negativo e responsabilidade em detrimento do positivo e do mérito, embora de modo menos saliente do que foi verificado na primeira pesquisa; e tendência para essa orientação para o negativo aumentar com o nível de escolaridade, embora novamente de modo mais mitigado do que tinha sido verificado na outra pesquisa. Estes dois padrões são facilmente visíveis nas Tabelas 2 e 3, que se referem, respectivamente, às opções e justificações das crianças nas duas perguntas que lhes foram colocadas: 1) "O que vai fazer o professor quando souber o que fizeram os meninos: Falar primeiro com o transgressor/que obteve fracasso, ou primeiro com o cumpridor/que obteve sucesso, e porquê?" (avaliação indirecta da orientação para o positivo/negativo); 2) "O professor vai elogiar o menino cumpridor ou castigar o transgres-

TABELA 2

Frequência de respostas de orientação positiva e negativa em função da idade e do domínio *						
Idade **	Moral		Pró-Social		Académico	
	Positiva	Negativa	Positiva	Negativa	Positiva	Negativa
4-5 anos	54	108	71	91	71	91
7-8 anos	42	120	56	106	62	100

* Cada domínio incluía três itens.

** N=27 em cada nível etário. Cada célula podia variar entre 0-162 (= 27 X 3 X 2).

TABELA 3

Frequência de justificações orientadas para o positivo/adesão e orientadas para o negativo/transgressão *									
	Moral			Pró-Social			Académico		
Idade	Ads **	Trs	Out	Ads	Trs	Out	Ads	Trs	Out
4-5 anos	51	104	7	62	84	16	72	85	5
7-8 anos	42	120	0	56	106	0	62	100	0

* Cada célula podia variar entre 0-162 [= 27 (sujeitos) X 3 (itens por domínio) X 2 (tipos de avaliação: indirecta e directa)].

** Ads = Justificações orientadas para o cumprimento ou sucesso; Trs = Justificações orientadas para a transgressão ou fracasso; Out = "Outras" justificações (i.e., a criança não articulava razões para explicar a sua opção).

sor, e porquê?" (avaliação directa da orientação para o positivo/ negativo).

Numa terceira investigação (Lourenço, 1993b), procurámos saber se o desequilíbrio entre dever e aspiração verificado nas duas pesquisas anteriores (Lourenço, 1992b, 1992c, 1994) continuaria a verificar-se se fosse utilizada uma nova metodologia que controlasse o possível efeito de factores estranhos ao erro educacional fundamental ou orientação acentuada para o negativo em detrimento do positivo. Com efeito, poder-se-ia pensar que o desequilíbrio a favor da moralidade do dever, verificado nos nossos estudos anteriores, seria devido ao facto da transgressão envolver mais actividade do que a adesão e ser, por isso, mais saliente para as crianças. Roubar, por exemplo, envolve tirar algo de alguém; não roubar, contudo, define-se mais pelo que não se faz do que por

aquilo que se faz. Poder-se-ia ainda pensar que a orientação das crianças para o erro educacional fundamental constatada nos nossos estudos seria devida ao facto das crianças perceberem, quando solicitadas a prever as reacções socializadoras do professor em relação à personagem transgressora e cumpridora, que ele, professor, para manter ordem na classe, tinha de sancionar a transgressão antes de dar atenção à adesão. Estas suposições foram controladas no nosso terceiro estudo pela utilização de uma metodologia diferente da usada nas duas pesquisas anteriores. Por um lado, foram utilizadas apenas transgressões. Por outro, não se pedia à criança que antecipasse reacções socializadoras de professores, mas emoções do próprio transgressor após a transgressão. Esta nova metodologia cruza a distinção de Fuller (1969) entre dever e aspiração, que já referimos, e a distinção de Higgins (1987)

entre emoções orientadas para o medo-ansiedade e orientadas para a insatisfação-desapontamento. De outro modo, as crianças foram confrontadas também com pequenas histórias de transgressões morais (i.e., menino que rouba ou copia) e de fracasso académico (i.e., menino que erra um problema de identificação de uma cor, ou um problema simples de aritmética). Pedia-se-lhes, depois, para preverem as reacções emocionais das personagens transgressores após a transgressão, e não as reacções socializadoras dos professores em relação às personagens transgressoras e cumpridoras, como tinha acontecido nas pesquisas anteriores. De modo mais específico, era-lhes perguntado se a personagem transgressora iria sentir medo/tristeza após a transgressão.

De acordo com o paralelismo entre as duas moralidades conceptualizadas por Fuller (1969) e os dois tipos de emoção definidos por Higgins (1987), estabelecemos que a opção das crianças pela alternativa “sente medo” (ou similar) traduziria uma orientação das crianças para a moralidade do dever; e que a opção pela alternativa “sente tristeza” (ou similar) traduziria uma orientação das crianças para a moralidade da aspiração (ver Hmlton *et al.*, 1990).

Nesta nossa terceira pesquisa participaram 40 crianças, igualmente divididas por dois grupos etários: 5/6 anos e frequentando o 1º ano de escolaridade; e 9/10 anos e frequentando o 4º ano de escolaridade. A escolha destes dois grupos de idade deveu-se ao facto de se ter constatado, nos nossos dois primeiros estudos, que o equilíbrio entre a moralidade do dever e da aspiração constituía um equilíbrio difícil nessas idades, cometendo

as crianças o erro educacional fundamental, e tendendo este a aumentar com o nível de escolaridade. A maioria das crianças pertencia a famílias da classe média.

Nesta terceira pesquisa (Lourenço, 1993b) utilizámos somente quatro itens. Dois itens representativos do domínio moral (roubar e copiar), e dois itens representativos do domínio académico (errar um pequeno problema de aritmética e de identificação de cores). A utilização de histórias de formato duplo, isto é, apresentando uma personagem transgressora e outra cumpridora, foi feita no sentido de tornar a história mais atraente e deixar clara a transgressão (moral ou académica) para as crianças. Apresentada cada história, eram colocadas à criança as duas seguintes perguntas: 1) Aqui, este menino(a) portou-se mal, isto é, roubou/copiou (domínio moral)/errou a conta/a cor (domínio académico). Achas que por ter feito isso ele sente medo ou tristeza? 2) Por que razão dizes que ele(a) se sente assim? As respostas das crianças à primeira pergunta foram categorizadas como respostas orientadas para o dever ou como respostas orientadas para a aspiração. Foram categorizadas como orientadas para o dever se as crianças escolhiam a alternativa “sente medo” (ou outra similar). Foram categorizadas como orientadas para a aspiração se as crianças escolhiam a alternativa “sente tristeza” (ou outra semelhante). As justificações das crianças na segunda pergunta foram categorizadas como orientadas para o medo ou como orientadas para a perfeição. Na primeira categoria, incluíam-se todas aquelas em que a criança justificava a experiência afectiva do protagonista (i.e., medo/tristeza)

invocando possíveis consequências negativas para a sua acção (“Sente medo porque o professor pode vê-lo copiar/roubar, e ralha-lhe”). Na segunda categoria, incluíam-se todas

de “Outras”, incluíam-se todas as justificações em que a criança não articulava razões para a sua opção. A Tabela 4 apresenta a frequência das respostas das crianças orientadas para o

TABELA 4

Frequência de respostas orientadas para o dever/aspiração em função do domínio e da idade *				
	Moral		Académico	
Idade	Dever	Aspiração	Dever	Aspiração
5-6 anos	37	3	18	22
9-10 anos	36	4	28	12

* Cada célula podia variar entre 0-40 [= 20 (sujeitos) X 2 (itens em cada domínio)].

TABELA 5

Número de justificações orientadas para o medo/dever e para a perfeição/aspiração *			
	Tipo de justificação		
Idade	Medo	Perfeição	Outras
5-6 anos	43	31	6
9-10 anos	65	15	0
Total	108	46	6

* Cada célula podia variar entre 0-80 [= 20 (sujeitos) X 2 (domínios: moral e académico) X 2 (itens em cada domínio)].

aquelas em que a criança justificava a experiência afectiva do protagonista invocando a sua falta de capacidade para proceder bem (“Sente-se triste/com medo porque não soube fazer a conta”). Na categoria

dever e orientadas para a aspiração em função do domínio e da idade. Tal como aconteceu nas duas primeiras pesquisas, também neste terceiro estudo as crianças cometem o erro educacional fundamental, tendendo este a

acentuar-se com a escolaridade. De facto, o padrão típico da moralidade do dever (i. e., mais castigo do que elogio), esperado e verificado no domínio moral, não teve a correspondente contrapartida no domínio académico, que foi julgado também em termos de moralidade do dever, não de aspiração, pelas crianças mais velhas, e em termos de quase dever pelas crianças mais jovens.

A orientação para o erro educacional fundamental é também visível nas justificações das crianças que aparecem na Tabela 5.

O exame dos dados dessa Tabela, com efeito, revela (1) que a percentagem de justificações orientadas para o medo/dever (76.50%, percentagem global) ultrapassa, de longe, a percentagem de justificações orientadas para a perfeição/aspiração (28.75%, percentagem global); e 2) que a percentagem de justificações orientadas para o medo/dever é mais acentuada nas crianças mais velhas (81.75%) do que nas mais jovens (53.75%). De outro modo, esta última pesquisa reforça a ideia de que a orientação para o dever em detrimento da aspiração em crianças Portuguesas entre os 5-6 e os 9-10 anos, verificada nos estudos referidos, não se deve a questões metodológicas, antes parecendo representar um fenómeno genuíno da sua educação, em geral, e da sua educação moral, em especial. Quando se analisa, não apenas de um ponto de vista quantitativo, mas também de um ponto de vista clínico, as justificações dadas pelas crianças em qualquer uma das nossas pesquisas, a sua orientação para o dever em detrimento da aspiração (i.e., erro educacional fundamental) é ainda mais nítida. Eis o retrato dessa orientação, apresentado

por uma criança de 4-5 anos, quando questionada sobre o que iria fazer o hipotético professor em relação ao menino que decidiu roubar (uma bola), e em relação ao que decidiu não roubá-la: “Castiga o que roubou”, respondeu a criança. “Porquê?”, perguntava, de novo, o experimentador. “Porque roubou”, retorquiu a criança. “E o que vai dizer o professor ao menino que se portou bem?” - indagava, de novo, o experimentador. “Nada”, disse a criança. “Nada porquê?”, continuava a indagação. “Nada, porque ele só não roubou a bola. O professor não o castiga”. Parece que esta criança estava mesmo interessada em propor uma conceptualização perfeita para o erro educacional fundamental!... Em termos de rosto de projecto educativo, estes dados parecem dar razão aos educadores que argumentam que tal rosto está longe de ser equilibrado, plural e multidimensional. Ou seja, que defendem que a escola não devia formar crianças nem professores demasiadamente orientados para a responsabilidade, em detrimento do mérito; exageradamente voltados para o dever, em desfavor da aspiração; muito inclinados para o negativo, em prejuízo do positivo; ou muito mais receosos e tensos do que insatisfeitos e desapontados com o fracasso.

Dever-se-á tal desequilíbrio ao facto de Portugal ser um país predominantemente católico que educa as crianças no sentido do dever para não se ser castigado, mais do que no sentido da aspiração para se atingirem padrões de excelência? Se esse fosse o caso, tal educação correria o risco de ser mais “moralista” do que moral, isto é, mais orientada para “o poço de virtudes”, do que, propriamente, para a justiça (Power, Higgins,

& Kohlberg, 1989).

Seja como for, os resultados desta nossa linha de investigação podem fornecer algum contributo para a compreensão de um fenómeno muito conhecido na psicologia do desenvolvimento moral, e também algum contributo para a construção de uma escola de rosto multidimensional. Por outras palavras, os estudos sobre desenvolvimento moral têm mostrado que a moralidade **pós-convencional**, ou moralidade orientada por princípios reversíveis (ie. que continuam a defender-se mesmo quando se troca de posição no conflito de interesses em questão) e universalizáveis (ie. que gostaríamos de ver seguidos por todos,

sempre e em quaisquer situações) é rara (ver Lourenço, 1992a). Talvez o erro educacional fundamental e as práticas educativas que origina tenham nisso responsabilidades!...

Em termos de construção de uma escola de rosto multidimensional, agora que a ciência e a técnica já nos ajudaram a vencer muitas doenças e calamidades, o tempo parece estar maduro para nos voltarmos mais para o positivo. Embora as crianças das nossas pesquisas tenham cometido, elas próprias, o erro educacional fundamental, não seria muito justo, nem muito educativo, atribuir-lhes tal responsabilidade!... A não ser que queiramos ser "moralistas", não propriamente morais.

REFERÊNCIAS

- Blumenfeld, P., Pintrich, P., & Hamilton, L. (1987). Teacher talk and students' reasoning about morals, conventions, and achievement. Child Development, 58, 1389-1401.
- Colby, K. (1968). A programmable theory of cognition and affect in individual personal belief systems. In R. Abelson, E. Aronson, W. McGuire, T. Newcomb, M. Rosenberg, & P. Tannenbaum (Eds.), Theories of cognitive consistency: A source book. Chicago: Rand McNally.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). The measurement of moral judgment (2 Vols). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. (1986). Altruistic emotion, cognition, and behavior. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fuller, L. (1969). The morality of law (2nd ed.). New Haven, CT: Yale University Press.
- Gilligan, C. (1982). In a different voice. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hamilton, L., Blumenfeld, P., Akoh, H., & Miura, K. (1990). Credit and blame among American and Japanese children: normative, cultural, and individual differences. Journal of Personality and Social Psychology, 59, 442-451.
- Hamilton, L., Blumenfeld, P., & Kushler, R. (1988). A question of standards: Attributions of blame and credit for classroom acts. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 34-48.
- Higgins, E. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. Psychological Review, 94, 319-340.
- Kegan, R. (1982). The evolving self. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1984). Essays on moral development: The psychology of moral development. San Francisco: Harper & Row.
- Lourenço, O. (1988). Altruísmo:

Generosidade ou inteligência sócio-cognitiva?
Lisboa: INIC.

Lourenço, O. (1992a). Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações. Coimbra: Almedina.

Lourenço, O. (1992b). Erro educacional fundamental: Teoria, dados e implicações. Psicologia, 8, 385-392.

Lourenço, O. (1992c). Dever, aspiração e erro educacional fundamental. Psychologica, 7, 21-33.

Lourenço, O. (1993a). Crianças para o amanhã. Porto: Porto Editora.

Lourenço, O. (1993). O rosto da multidimensionalidade educativa e o desmentido das crianças: Dever, aspiração e erro educacional fundamental. Revista Portuguesa de Pedagogia, 27, 57-74.

Lourenço, O. (1994). Portuguese children's judgments of moral, prosocial, and academic

norms: Duty or aspiration? International Journal of Behavioral Development, 17, 367-381.

Miller, J., Brownell, C., & Harwood, R. (1990). Perceptions of social responsibility in India and in the United States: Moral imperatives or personal decisions? Journal of Personality and Social Psychology, 58, 33-47.

Power, F., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). Lawrence Kohlberg approach to moral education. New York: Columbia University Press.

Turiel, E. (1983). The development of social knowledge: Morality and convention. Cambridge: Cambridge University Press.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, 92, 548-573.

Weiner, B., & Peter, N. (1973). A cognitive-developmental analysis of achievement and moral judgments. Developmental Psychology, 9, 290-309.

VAMOS TODOS JUNTAR!*

Penni Cotton**

O meu avô era um contador de histórias extraordinário e costumava presentear-me com histórias lindamente escritas na sua imaculada letra prateada.

Lembro-me, desde muito cedo, de o ouvir horas seguidas. Mais tarde, ao fim do dia, junto à lareira, ele escrevia as suas palavras para que eu visse. Ao seu lado, eu observava aquela elegante letra, enchendo velozmente página atrás de página, e, assim, sabia que poderia partilhar as histórias vezes sem conta. Como não o visitava com muita frequência, estes livros de histórias personalizados ajudavam-me a sentir mais perto dele.

O meu avô frequentou a escola no início deste século, numa altura em que as crianças, desde muito cedo, aprendiam a juntar as letras e se orgulhavam com a apresentação dos seus trabalhos, o que acontecia com muitas crianças pela Europa fora.

Influências actuais sobre a escrita

Desde o princípio deste século, os educadores manifestam algumas dúvidas sobre o modo como as crianças devem

aprender a escrever. Como consequência, existe hoje um debate generalizado acerca dos méritos das diferentes práticas.

Em 1913, Edward Jonson sugeriu que as crianças deviam escrever em letra de imprensa, em vez de juntar as letras, porque julgava que isso as ajudava na leitura¹. Não imaginava ele os efeitos que isto teria no processo de escrita das gerações futuras.

Durante um certo período de tempo, os professores começaram a encorajar as crianças a escrever com letra de imprensa quando iniciavam a escola, usando, muitas vezes, aquilo que se chamava o método “bola e traço”. Embora não se use este método na actualidade, muitas crianças continuam a ser ensinadas a escrever deste modo. As letras individuais são formadas num único movimento: algumas escolas usam materiais especialmente destinados a unir as letras, enquanto outras utilizam um traço vertical de cima para baixo, tornando mais difícil a transição posterior para a junção das letras.

Foi só durante os anos setenta que alguns professores se começaram a questionar sobre se a letra de imprensa era a melhor maneira de as crianças iniciarem a escrita na escola. No exacto momento em que as crianças começavam a ser criativas, pedia-se-lhes que alterassem o seu estilo de escrita. Este facto,

* Título original: *Let's All join up*. Tradução e adaptação de Carlos Afonso

** Docente do Departamento de Estudos de Língua e Leitura, Kingston Polytechnic, Londres

compreensivelmente, atrasava-as e, para muitas, a concentração dirigia-se para a formação das letras, em vez de se dirigir para o conteúdo - “Como é que eu junto as letras?” em vez de “O que é que hei-de escrever?”.

O início dos anos oitenta assistiu ao surgimento do “Grupo de Interesse pela Escrita à Mão”². Um grupo de educadores com interesses convergentes, tendo chegado à conclusão que havia necessidade de tomar a sério a escrita à mão, começou a publicar uma brochura sobre as práticas correntes, com contribuições que cobriam todos os aspectos relativos, da responsabilidade de investigadores e de professores de todo o mundo.

Pressupostos da escrita cursiva

Existem muitas razões para as crianças juntarem as letras. O Relatório Bullock³ de 1975, sugere que “A capacidade para escrever com facilidade, com rapidez e legibilidade afecta a qualidade da produção escrita de uma criança, uma vez que a dificuldade na escrita pode atrapalhar a sua fluidez de pensamento e limitar a fluência”. O Relatório destaca a importância do papel do professor na ajuda a dar às crianças para o desenvolvimento de uma “escrita corrida”, que seja, simultaneamente, legível, fluente e fácil na sua produção.

É a esta “escrita corrida” que Donald Graves se refere no famoso livro “*Escrever: Os Professores e as Crianças em pleno trabalho*”⁴ como “O veículo que transporta a informação ao seu destino. Se for ilegível, a viagem ficará incompleta”. Pode supor-se que, se não for fluente e sem esforço, a jornada

poderá tornar-se perigosa!

Se, de facto, as crianças devem embarcar nesta jornada, parece fazer sentido que comecem tão cedo quanto possível. Um número considerável de educadores de vanguarda tem proposto que as crianças devem ser encorajadas a desenvolver as suas capacidades de escrita à mão e, em particular, aprender a juntar as letras a partir de uma idade muito mais precoce do que tem sido prática em muitas escolas.

Não se trataria, apenas, de uma progressão a partir de uma experiência de escrita precoce, isto é, “gatafunhos”⁵, mas também um auxílio à fluência de soletrar⁶ e ao pensamento criativo⁷. O fim último seria a produção de uma “escrita à mão”⁸ legível, rápida e fluente” que possa ser usada como veículo de comunicação.

Paul Czerniewska, em 1987, quando dirigia o *National Writing Project*, exprimiu a sua preocupação a propósito da ênfase dada à escrita à mão como uma capacidade⁹ e sugeria que ela se desenvolveria melhor em conjugação com a escrita criativa quando as crianças tentam transmitir um significado. Donald Graves com certeza que concordaria.

O Currículo Nacional na Inglaterra e País de Gales

O currículo em vigor para a Inglaterra e País de Gales para a Língua Inglesa divide a componente de escrita em três finalidades: escrever, soletrar e escrever à mão. Isto quer dizer que as escolas devem considerar tanto o soletrar como a escrita à mão como fazendo parte das suas políticas de língua, mas seria perigoso considerar cada uma das finalidades

isoladamente, uma vez que as capacidades de composição e de comunicação da escrita devem desenvolver-se a par da escrita à mão e do soletrar.

O caminho que leva à finalidade de escrita à mão pode tornar-se arriscado se as crianças não forem confrontadas suficientemente cedo com a “escrita corrida”. Um dos objectivos pretende que as crianças “comecem a produzir escrita à mão cursiva de modo claro e legível”.

Com base no trabalho que se desenvolve em muitas escolas primárias em Kingston Upon Thames¹⁰, torna-se claro que as crianças que são confrontadas com a escrita cursiva quando iniciam a escola progridem sem problemas neste nível de desenvolvimento.

Observações noutras áreas, tais como: capacidade para escrever criativamente, escrita e re-escrita, soletrar correctamente, escrever mais depressa e auto-estima poderão também servir de indicação sobre a influência da escrita cursiva à entrada na escola. É provável que a investigação actual se concentre neste aspecto.

A razão para as crianças conseguirem uma escrita à mão rápida e fluente não se reduz à consecução de uma finalidade de ensino específica. A escrita cursiva deve ser vista como um factor que contribui para o processo de escrita na sua globalidade, o qual permite à criança não só gostar de escrever mas também escrever e comunicar livremente, num contexto em que a escrita criativa, o soletrar e a escrita à mão não sejam vistas como três actividades separadas, mas entendidas como três fases importantes no desenvolvimento de um produto acabado.

A prática em França

Em França, tal como na maioria dos países europeus, as fases de desenvolvimento da escrita estão intimamente ligadas às experiências visuais das crianças quando entram no jardim de infância, muitas delas logo aos dois anos de idade. Toda a escrita que vêem é *l'écriture cursive*¹¹ (muitas vezes chamada *l'écriture anglaise!*¹²). Os nomes nos cabides e gavetas, cartões de parabéns, actividades que se passam na sala de aula, etc, são apresentados na modalidade cursiva. Mesmo os próprios livros de leitura das crianças são feitos pela professora utilizando *l'écriture cursive*.

Se a classe faz uma saída, a professora, em discussão com as crianças, escreverá algumas linhas sobre a visita. Em seguida fotocopia o pequeno parágrafo, escrito *en cursive* para que todas as crianças possam juntar-lhe uma ilustração. Mais tarde, o trabalho é anexado ao livro de leitura pessoal da criança. Deste modo, as crianças habituam-se a esta forma tanto na leitura como na escrita. Elas vêem, também, tanto letra de imprensa como cursiva em livros e banda desenhada.

Simultaneamente a estes modelos visuais, muitas vezes preparados pela professora, existem actividades que ajudam as crianças a desenvolver capacidades motoras/visuais que conduzem à produção de *l'écriture cursive*. O Currículo Nacional francês não fornece orientações específicas para o jardim de infância, mas os professores não têm dúvidas acerca das fases necessárias ao desenvolvimento da escrita à mão. Gastam muito tempo a conceber e a planear actividades

que sejam engraçadas, que tenham revelância para a criança e seguem estas fases de desenvolvimento claramente definidas.

Muito do trabalho de Lilian Lurçat é bastante elogiado em França. A sua pesquisa analisa as vantagens e desvantagens da letra de imprensa em confronto com a escrita cursiva. Parece que a primeira fornece ajuda na formação da letra, enquanto a segunda ajuda na fluência. Em todos os exemplos por ela citados, as crianças acham a fluência muito mais difícil do que obter a forma correcta de uma determinada letra. Por isso ela sugere que, se as crianças começarem com a escrita cursiva, a *trajectoire*,¹³ ou movimento de uma letra para outra, pode ser definida em primeiro lugar; a concentração poderá, então, ser dirigida na forma correcta.

mas pode, igualmente, praticar o movimento correcto.

Muitos professores franceses sentem que “Escrever é reproduzir modelos. É imperativo ter modelos de referência constantemente presentes na aula. Ser inundado de imagens globais de escrita constitui uma referência preciosa para as crianças”¹⁵. *Les Disciplines Scolaires* continua, afirmando que em todas as circunstâncias, os professores encorajarão as crianças a seguir a trajectória da sua própria escrita cursiva; a letra de imprensa é usada cada vez menos porque produz uma trajectória errada e pode causar prejuízos à escrita de uma criança. A escrita do próprio professor é, assim, vista como um modelo visual importante para as crianças.

A importância dos modelos visuais

Os investigadores na Inglaterra estão conscientes da influência que os modelos de escrita, presentes no meio ambiente, têm no desenvolvimento das crianças. Nicholls et al¹⁴ sugere que “muito antes de as crianças serem capazes de produzir um texto inteligível, elas absorvem informação sobre o sistema de escrita. Formam opiniões sobre o seu aspecto e para que serve.”

Também Lurçat destaca a importância dos modelos visuais, mas refere que existem dois tipos - em movimento e estáticos. Os modelos estáticos são aqueles que as crianças vêem no meio ambiente, enquanto os modelos em movimento surgem quando a criança vê, no concreto, as letras a serem formadas pela professora. Deste modo, a criança pode, não só, interiorizar o movimento visualmente,

Outros países europeus

A França não está só relativamente a esta matéria educativa. Muitos outros países na Europa apoiam a escrita cursiva desde o início. Investigadores holandeses, por exemplo, sugerem que “Actualmente, o sistema educativo holandês tenta evitar a prática motora extensiva das letras de imprensa... A própria educação da escrita à mão começa com a letra cursiva”¹⁶.

A globalidade do processo de escrita

Muita coisa mudou desde os tempos do meu avô, e mesmo que as abordagens à escrita à mão não se tenham transformado radicalmente, parece estarem a dar uma volta completa na Inglaterra. Muitos professores estão agora a usar a escrita cursiva desde o

início da escola e começam a verificar as suas vantagens, enquanto outros consideram a sua introdução.

O que seria benéfico para as escolas em todo o Reino Unido seria a introdução do sistema, em larga escala, numa base nacional, levando talvez a uma prática mais consistente em todo o País. Se isso se pudesse coordenar, talvez que a escrita corrida à mão voltasse a fazer com que a escrita à mão se tornasse parte integrante da criatividade.

Antes da adopção da escrita cursiva

Os professores estão todos de acordo?

- Como é que apresentaria estes modelos de escrita dentro do meio escolar?

Já decidiu o estilo de letra cursiva que vai utilizar?

- Discutiu todos os esquemas publicados disponíveis?
- Vai usar traços de entrada assim como traços de saída?
- Vai usar “p’s” e “b’s” fechados ou abertos?

Que espécie de “f” vai usar?

Como é que o trabalho das crianças vai ser apresentado?

- Em papel com linhas ou sem linhas?
- Linhas extra a delimitar a altura das letras?

Como é que a escrita junta vai ser apresentada?

- No jardim de infância desde o início?
- Em toda a escola?
- Vai destinar um determinado período por dia para a escrita à mão?
- A escrita à mão vai desenvolver-se ao mesmo tempo que a escrita criativa?
- Como se faz a ligação com o soletrar?
- Como é que vai verificar os progressos conseguidos?

E, finalmente, como é que vai assegurar-se de que a escrita cursiva se tornará uma componente do processo global de escrita?

REFERÊNCIAS

C. Jarman, **Developing Handwriting Skills**, Blackwell
The Bullock Report: A Language for Life, DES, HMSO
D. Graves, **Writing: Teachers and Children at work**, Heinemann
G. M. Fernald, **Remedial Techniques in Basic School Subjects**, New York: McGraw Hill; Bradley et al, **Speak, Write and Spell**, TES 5.10.80
Cripps and Cox, **Joining the ABC**, Learning

Development Aids.
The National Writing Project, 1987
J. Alston (1987) **The Handwriting Review**, Crewe and Alsager.
J. Hagedorn, **Write and Wrong**, The Guardian, 14.4.87.
The Handwriting Review, 1989/90/91
J. Nicholls, **Beginning Writing**, Oxford University Press.
J. Binfeld, **Les Disciplines Scolaires**, Presses de Lutece.

INFORMAÇÃO ADICIONAL

Quem desejar manter-se informado sobre questões actuais relativas à escrita à mão deverá contactar Janet Tootal, West Hill High School, Thompson Cross, Stalybridge SK15 1LX.

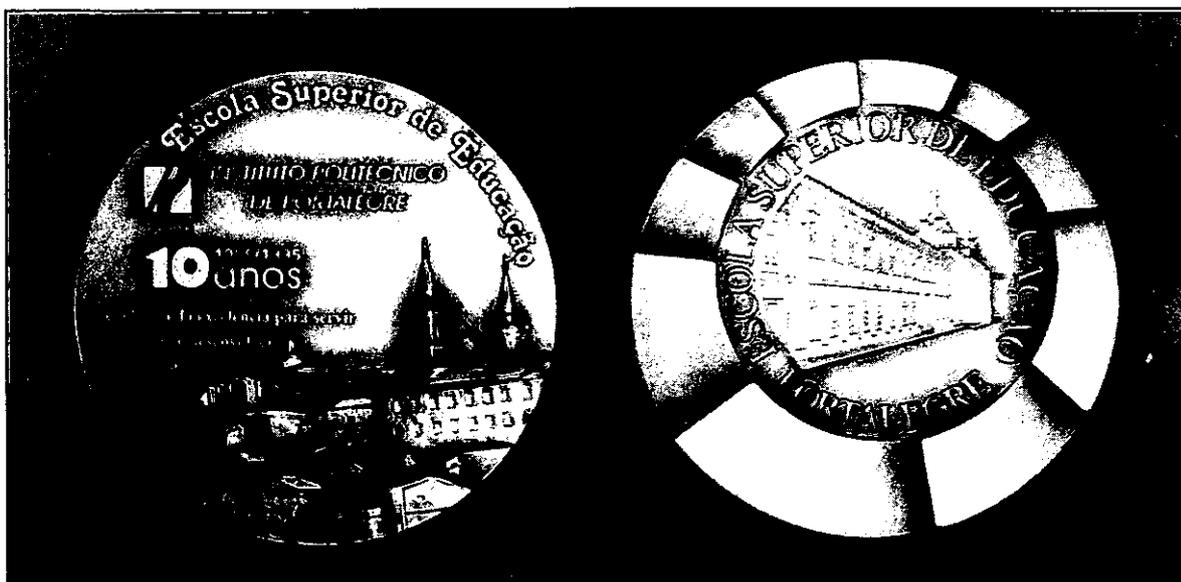
A autora está a compilar uma lista nacional de escolas que usam a escrita cursiva. Se algum leitor desejar ser incluído nesta lista, ou se quiser participar na monitorização do progresso da escrita dos seus alunos, é favor contactar Penni Cotton, Kingston Polytechnic, Faculty of Education, Kingston upon Thames, Surrey KT2 7LB.

- 1 C. Jarman, *Developing Handwriting Skills*, Blackwell
- 2 *Handwriting Interest Group*, no original
- 3 *The Bullock Report: A Language for Life*, DES (Department of Education and Science - N.T.), HMSO
- 4 D. Graves, *Writing: Teachers and Children at work*,

Heinemann

- 5 Jarman, op. cit.
- 6 Cf. G.M. Fernald, *Remedial Techniques in Basic School Subjects*, New York: McGraw Hill; Bradley et al, *Speak, Write and Spell*, TES 5.10.80; Cripps and Cox, *Joining the ABC*, Learning Development Aids.
- 7 Cf. Graves, op.cit. e *The National Writing Project*, 1987
- 8 J. Alston (1987,) *The Handwriting Review*, Crewe and Alsager.
- 9 J. Hagedorn, *Write and Wrong*, The Guardian, 14.4.87.
- 10 *The Handwriting Review*, 1989/90/91
- 11 Em Francês no original. Em Português: escrita cursiva.
- 12 Em Francês no original. Em Português: escrita inglesa.
- 13 Em Francês no original. Em Português: trajetória
- 14 J. Nicholls, *Beginning Writing*, Oxford University Press.
- 15 J. Bindefeld, *Les Disciplines Scolaires*, Presses de Lutece.
- 16 *The Handwriting Review*, 1991.

*Medalha Comemorativa do 10.º Aniversário
da Escola Superior de Educação de
Portalegre*



85

Características Técnicas

Formato: Circular
Dimensão: 80 Ø mm
Escultor: Raposo Jr.
Gravação e Cunhagem: Américo Raposo
Tiragem: 500 Exemplares,
numerados à Francesa
Metal: Bronze

MEDALHA ELABORADA POR: _____

AMÉRICO
GRAVADOR
RAPOSO

MEDALHAS COMEMORATIVAS
ESCULTURA • TROFÉUS • MEDALHÕES
GRAVURA INDUSTRIAL E ARTÍSTICA
INJECCÃO DE METAIS PRECIOSOS

«ESPECIALIZADO EM ITÁLIA»

Esc. - Rua dos Sapateiros, 112 - 2.º
Ofic. - Rua Leonita, 2
Atelier - Rua Ilha do Príncipe, 15-A

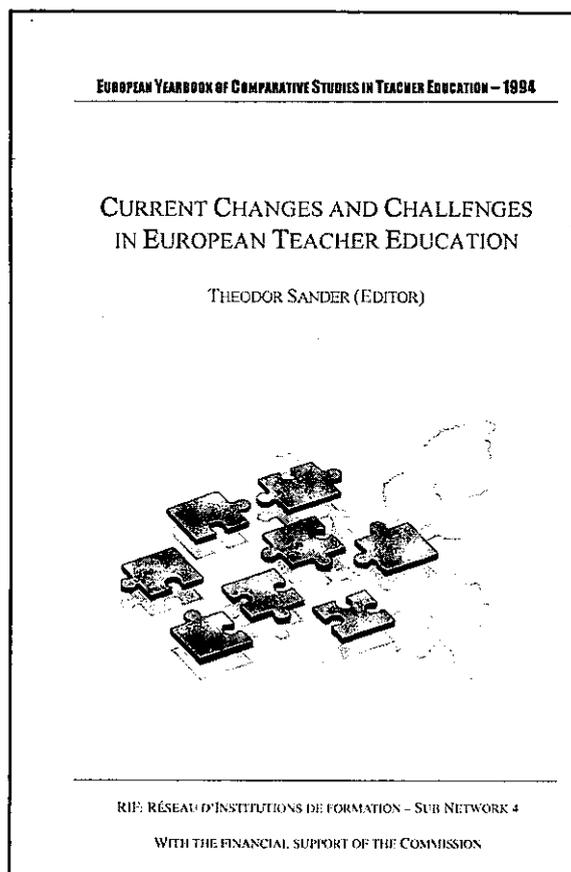
• Telef. 346 03 18 • 1100 Lisboa
• Telef. 858 57 65 • 1900 Lisboa
• Telef. 83 78 96 • 1100 Lisboa

CURRENT CHANGES AND CHALLENGES IN EUROPEAN TEACHER EDUCATION

European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education, RIF - Sub Network 4. Sander, T. (ed.), 1994.

Partindo da análise do problema da dimensão europeia na educação, T. Sander reúne um conjunto de contributos de autores de vários países europeus - Áustria, Bélgica, Bulgária, República Checa, Dinamarca, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Holanda, Polónia, Portugal, Roménia, Sérvia, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Suécia e Reino Unido - sobre os sistemas educativos e temas recorrentes dos respectivos países, entre os quais se contam a formação de professores e as reformas educativas.

A participação portuguesa nesta colectânea de textos, apoiada financeiramente pela Comissão Europeia, está a cargo de Manuel Miguéns, da Escola Superior de Educação de Portalegre que, num texto intitulado "Major Issues in Teacher Education in Portugal" apresenta a organização do sistema de ensino no nosso país, bem como os principais problemas que se colocam neste campo. O autor dá conta, igualmente, dos desafios a enfrentar pelo mundo da educação em Portugal, face, nomeadamente, às recentes mudanças e no sistema de formação contínua. Defende, também, a assumpção pelas ESEs da responsabilidade pela formação de



professores para todo o Ensino Básico, incluindo o 3º. Ciclo.

Refira-se, a propósito, que o presente volume resulta do trabalho de uma das RIF (Redes de Instituições de Formação) - Educação Comparada no domínio da Formação de Professores. As RIF funcionam com o apoio da Comissão Europeia e reúnem, como o próprio nome indica, várias instituições de formação de professores europeias.

Carlos Afonso

86

NOTA
DE
LEITURA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE COMEMORA DEZ ANOS DE ACTIVIDADE

FORUM ESEP - OLHAR O PASSADO E PERSPECTIVAR O FUTURO

A Escola Superior de Educação de Portalegre iniciou, oficialmente, as suas actividades em 1985, concretamente em em 28 de Junho, data da nomeação da respectiva Comissão Instaladora.

No sentido de comemorar estes dez anos de actividade, um vasto leque de comemorações está a ser preparado, para decorrer ao longo do presente ano, tendo-se realizado no passado dia 4 de Março, a primeira das realizações previstas. Tratou-se de uma iniciativa intitulada “Forum ESEP: os próximos dez anos”, que reuniu, durante todo o dia, os docentes da Escola com o objectivo de estimular uma discussão aberta sobre o futuro da instituição.

Do leque de intervenções produzidas, ressalta uma grande confiança no que poderão ser os “próximos dez anos”, desde que a Escola seja capaz de aproveitar as experiências, quer as de sinal positivo, quer as de marca negativa, que viveu na sua primeira década. Nesse sentido, foram propostas várias medidas, entre as quais a necessidade da elaboração de uma “carta de princípios” (ou “declaração de missão”), a pôr em prática a médio prazo e negociada entre todos os actores sociais e que realce a condição da ESEP como “escola de província, mas sem provincianismo”, que pugne pela autonomia da instituição, que enfatize a componente de investigação, entre outros princípios.

Quanto às políticas globais e concretas a prosseguir, defendeu-se a diversificação da oferta, ao nível da formação inicial, uma política global de formação contínua, o prosseguimento das apostas feitas no funcionamento de CESEs, um alargamento da componente de investigação e o reforço da componente de extensão educativa.

APROVADO NOVO CESE EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

A Escola Superior de Educação de Portalegre viu aprovado um novo CESE em Supervisão Pedagógica, que se iniciará ainda no decorrer do presente ano lectivo. Trata-se de um CESE que visa a formação de profissionais tendo em vista a coordenação de órgãos de gestão pedagógica, o controlo e avaliação da qualidade de ensino e a orientação pedagógica e didáctica. O curso desenvolver-se-á ao longo de 4 semestres lectivos, incluindo uma componente de desenvolvimento de um projecto de investigação. Os recursos humanos da ESEP assegurarão a docência deste novo CESE.

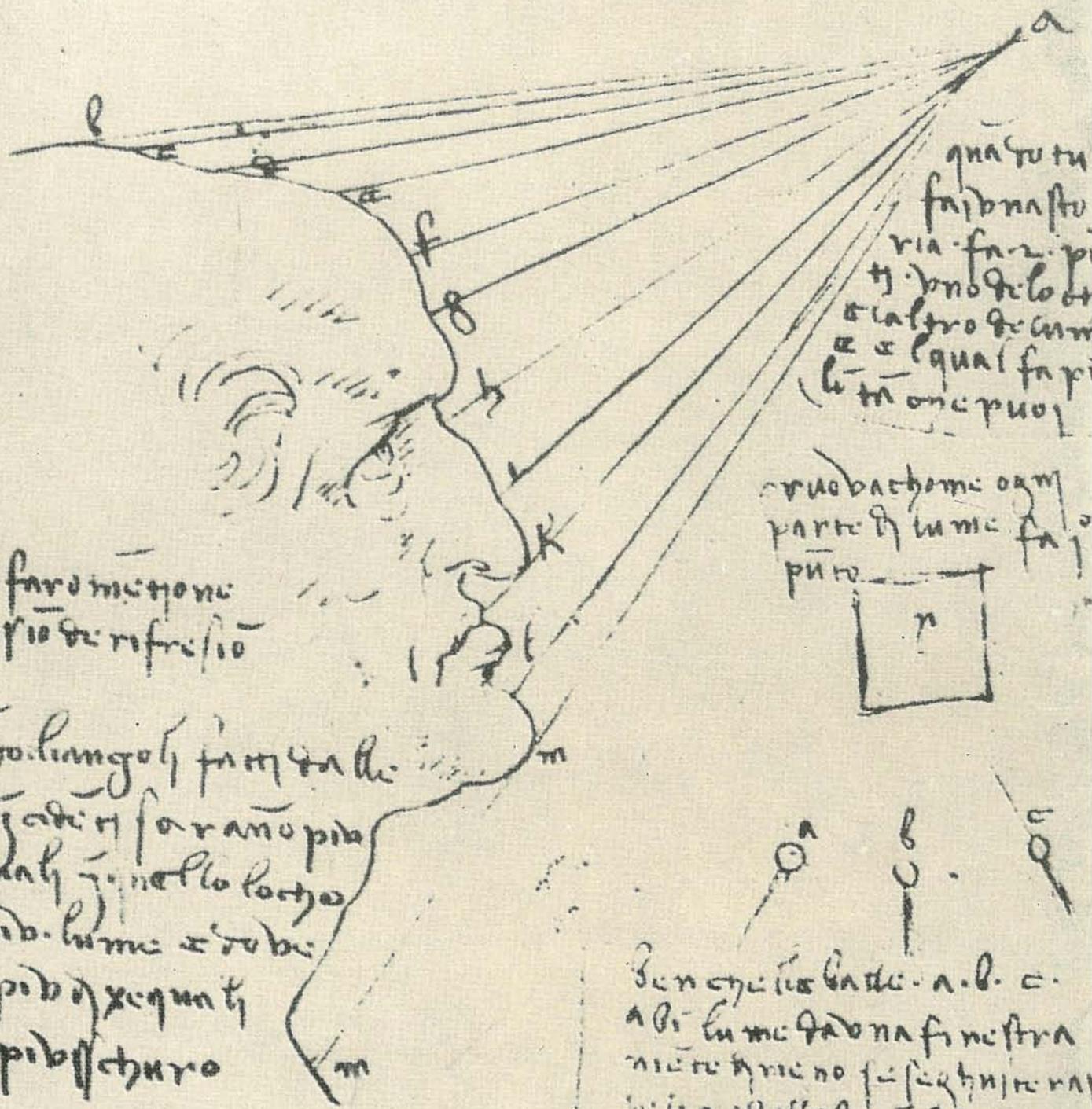
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA - V ENCONTRO NACIONAL DE DOCENTES

A Escola Superior de Educação de Portalegre, com a colaboração da Secção de Educação em Ciências da Natureza, organizou o V Encontro Nacional de Docentes de Ciências da Natureza e de Educação em Ciências da Natureza.

O Encontro decorreu nos dias 9, 10 e 11 de Fevereiro nas instalações da ESEP e contou com cerca de 250 participantes, entre especialistas nacionais e estrangeiros e professores dos vários graus de ensino, que abordaram temas como o “Ensino e a aprendizagem das Ciências da Natureza”, a “Formação de Professores de Ciências da Natureza” e a “Investigação em Educação em Ciências da Natureza”.

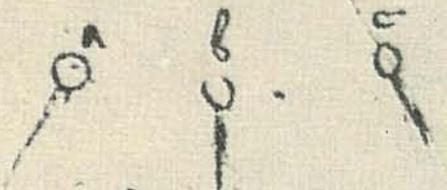
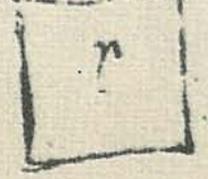
Entre os especialistas na área que se deslocaram a Portalegre, contavam-se Mariano Gago (Instituto Superior Técnico); Maria Odete Valente (Universidade de Lisboa), Philip Adey, Paul Black e Rod Watson (King’s College, Londres), Roger Garret (Universidade de Bristol), Isabel Martins (Universidade de Aveiro) e Maria Jimenez Alexandre (Universidade de Santiago). Um tal leque de personalidades demonstra bem, segundo uma fonte da organização do encontro, a “credibilidade da ESEP”, para a organização de encontros deste teor, com um programa científico que mereceu a aprovação geral.

Struttura particulare pibtu m no se una obid natura



quatu tu
 fribna stu
 ria fra 2 pi
 ti uno de lo
 e altro de un
 e e qual fra pi
 li m onc puol

ruobachome ogm
 parte di tunc fa
 pnto



Ben che ho bade . a . b . c .
 a b i tunc da una finestra
 niere hinc no se seguita na
 tu q ne felle sue ob vetrat
 aque te fare itersoghano n
 e pnto nelangolo . n .

anchor fare mctione
 della rasio de refressio

quatu li angoli fra m ta li
 hinc j ad m sara mo pib
 e equali j quello locho
 fra . pib . lunc e du be
 fieno pib j sequanti
 a . m . pib churo

che probato se che ogm terminato
 tunc fgo de parche nastha dnt poi punto que la parte a lunc
 da quello ara la sua particula pib tu m no sa . sopra la quale et
 ara la lunc ara d'osa fra . 2 . angoli . e qual h . ome d' sopra si
 ostra nel lunc . a . g . e chosi j . a . h . e p m i t e j . l . a . e que
 articula de la parte alumata fra m tunc no . sopra la quale la lunc
 e b n e ferira tra . 2 . angoli vob d