

## O QUE FUTUROS PROFESSORES DE HISTÓRIA GOSTARIAM DE SABER ...

Sara Bahia – FPCE/UL

### RESUMO

Os avanços científicos e tecnológicos do último século transformaram a sociedade em que vivemos e, conseqüentemente, motivaram uma nova forma de olhar a escola. Por isso, formar professores hoje revela-se uma tarefa complexa que conjuga as inúmeras facetas que entram em jogo no contexto educativo. Numa altura em que os vários especialistas em educação debatem o futuro da formação de professores, parece relevante auscultar as opiniões dos futuros actores no cenário que é a sala de aula.

Um levantamento das expectativas das futuras necessidades sentidas pelos alunos da turma de História do 5º ano do Ramo Educacional da Faculdade de Letras, no ano lectivo de 2000/2001, leva-nos a reflectir sobre as premissas fundamentais da disciplina de Psicologia Educacional, bem como os quadros de referência teóricos subjacentes. Em termos gerais, este grupo de futuros professores valorizou conceitos que orientam a promoção da aprendizagem e a gestão eficaz da disciplina na sala de aula. As respostas dadas a um questionário proposto fornecem algumas pistas para inovar a formação inicial dos professores de História.

## O QUE FUTUROS PROFESSORES DE HISTÓRIA GOSTARIAM DE SABER ...

Sara Bahia – FPCE/UL

Formar professores nesta passagem de século é, acima de tudo, uma questão de responsabilidade social. As transformações ocorridas ao longo do século XX, bem como os avanços significativos na compreensão dos processos humanos, trouxeram consigo mudanças profundas na sociedade e, conseqüentemente, na forma de olhar a educação. Educar quem, para quê e como são temas que sempre preocuparam todos aqueles que educam, mas que nos dias de hoje, assumem novos contornos e sugerem uma multiplicidade de dúvidas e nos fazem, na realidade, reflectir sobre uma questão central colocada por Hargreaves e Fullan (1998): Por que é que vale a pena lutar na educação? De facto, os novos modos de conhecer, de experimentar e de estar no mundo obrigam-nos a repensar não só a educação como a formação daqueles que serão os professores dos futuros cidadãos.

### 1.1. Objectivos educacionais

Educatio, em latim, significa alimentação, cultura e eductio significa acção de fazer sair, saída. Por seu turno, edoco é sinónimo de alimentar, criar, cuidar de enquanto que educo significa conduzir para fora, produzir, elevar e também criar. Ou seja, o sentido etimológico do substantivo educação e do verbo educar é cuidar de, fazer crescer, brotar, elevar, ajudar a sair. Curiosamente, em latim, o termo desenvolvimento é *volvere* que significa algo semelhante: mudar de posição ou direcção, fazer crescer, progredir, impelir, decorrer ou passar. Desenvolvimento também é sinónimo de *grandescere*, *adolescere* e *pubescere* que significam respectivamente fertilizar, brotar, dar proveito, crescer, oferecer aos deuses. Possivelmente por isso, duas das metáforas que os desenvolvimentistas actuais utilizam para ilustrar o processo de desenvolvimento humano têm sido a do crescimento da árvore e a saída da larva e subsequente transformação em borboleta.

Metaforicamente, seguindo a raiz etimológica destes termos, a principal finalidade da educação deve ser a de cuidar de e “regar” o conhecimento dos alunos. Ora, o conhecimento que temos hoje sobre os processos de crescimento das plantas permite-

nos afirmar que não basta um vaso com terra, um regador e luz para que a planta não morra. É necessário utilizar adubos, fertilizantes e estacas, para além de ir sazonalmente mudando a terra e podando a planta para garantir que ela cresça em todo o seu esplendor. Do mesmo modo, os avanços em termos do conhecimento científico sobre a educação, psicologia e desenvolvimento permitem-nos olhar para novos modos de “fazer – ou ajudar a – crescer”. As diversas teorias sobre estes domínios do conhecimento confluem, indubitavelmente, para uma percepção cada vez mais ecléctica dos fenómenos que estimulam o progresso individual de cada ser em desenvolvimento.

Voltando um pouco atrás – e simultaneamente avançando - nesta sequência lógica sobre a reflexão educacional, de acordo com a etimologia das palavras “educar” e “desenvolvimento” a principal função do professor será a de ajudar a crescer ou a sair para fora, alimentar, cuidar de, elevar, dirigir, dar proveito, ou seja, fazer brotar, ajudar o aluno no seu processo de engrandecimento. Como refere Gopnik (1990) a propósito da teoria de Bruner, a finalidade é lançar as sementes que produzirão pomares de ideias. Mas talvez a frase que melhor ilustra este sentido da educação seja a do escritor inglês Joseph Addison, quando em 1711 afirmou que a escultura está para um bloco de mármore do mesmo modo que a educação está para a alma do homem. Educar é, assim, esculpir, ou modelar, como referem os teóricos da aprendizagem social e como diz o provérbio “de pequenino se torce o pepino”.

Adoptando estas analogias, o objectivo essencial da formação será o de capacitar os professores com as ferramentas do conhecimento que permitem desenvolver o potencial de cada aluno. Trata-se, acima de tudo, de potenciar plenamente o desenvolvimento de todos os que constituem a população escolar, perspectiva esta fortemente enraizada na teoria do desenvolvimento sócio-cultural de Vygotsky, que remonta à década de 30 e que tem vindo a ser retomada por inúmeros pensadores nas duas últimas décadas. Educar é dar as ferramentas culturais necessárias ao progresso humano. Educar é criar “alavancas” educativas (Bruner, 1997) que permitam, utilizando a sugestiva metáfora de Vygotsky, que a “última camada” construída, à semelhança do planeta Terra, dê flores e frutos. Este modo de ver a educação proporciona uma leitura mais completa e dinâmica do desenvolvimento do conhecimento que determina o modo como cada um de nós pode ir lendo o mundo em que nos desenvolvemos. A imagem

emprestada da literatura revela ainda a estreita relação entre educação e cultura. Se por um lado sabemos que o sistema educativo é o espelho da estrutura da sociedade (Richardson, 1999) e que os manuais escolares reflectem os valores da sociedades vigente, por outro lado também verificamos que as imagens que acompanham os livros infantis reflectem e influenciam a futura actividade económica (DeCharms & Moeler, 1962) e, conseqüentemente, a motivação para a realização da geração a que se destina (Feldman, 1999).

O passado histórico e o conhecimento cada vez mais aprofundado do que é ser-se humano são fundamentais para a perspectivação do que é educar. Contudo, falta um novo eixo sobre o qual é imprescindível central esta discussão: o do progresso ocorrido nas últimas décadas que alterou profundamente o nosso modo de estar no mundo e quiçá na vida.

## **1. 2. Novos desafios educativos**

Nas últimas décadas as escolas têm-se vindo a deparar com uma série de dificuldades acrescidas. Um dos problemas que se revela cada vez mais complexo é o de proporcionar igualdade de oportunidades educativas para todos os alunos sem excepção, não obstante a sua cultura de origem, o seu nível de conhecimento, o seu ritmo de aprendizagem, isto é, as diferenças que cada um transporta. Outra das dificuldades reside na incapacidade das escolas conseguirem desenvolver plenamente o potencial de cada estudante e reconstruírem os valores essenciais ao progresso social. Estas dificuldades são ainda acrescidas pela desactualização dos *curricula* face à facilidade de acesso à informação com a proliferação galopante das novas tecnologias nestes últimos anos.

A primeira destas dificuldades é reflexo não apenas da chamada massificação do ensino, mas, acima de tudo, do tipo de sociedade actual em que tendemos a insistir na tónica da tolerância quando falamos em diferença, sem reflectir sobre todas as implicações que tal atitude acentuação sugere. Oscilamos, por exemplo, entre pronunciar o termo multiculturalidade ou pluriculturalidade, mais politicamente correcto, sem nos apercebermos da importância de passar a falar em promoção da diferença. Se bem que os slogans do tipo “todos diferentes, todos iguais” tivessem trazido consigo nas últimas duas décadas uma certa consciencialização da diferença, ainda não entrámos em pleno na ética

de diferenciação. Tendemos a adoptar, sem reflexão crítica, os padrões da cultura dominante, aceitando a diferença quase que por obrigatoriedade. Continuamos a ver o próprio desenvolvimento humano como uma escalada no sentido ascendente, para algo melhor, porque a nossa cultura nos ensinou, metaforicamente, que tudo quanto é “para cima” é positivo e tudo quanto é “para baixo” é negativo (Lakoff & Johnson, 1980). Neste âmbito, a diversidade cada vez maior exige uma grande flexibilidade por parte dos pensadores e professores (Hargreaves & Fullan, 1998) e, acima de tudo, uma mudança de atitude.

Por estas razões a escola tem dificuldade em desenvolver plenamente o potencial de cada um. Uma certa rigidez ainda vigente na mente de muitos educadores, impede-os de utilizarem todas as ferramentas do conhecimento ao seu dispor, pois umas são julgadas como melhores do que outras. Torna-se, para muitos, possível alcançar a verdade em educação – e em qualquer outra esfera do conhecimento – imperando a certeza e não a dúvida. Age-se de modo a confirmar a verdade, cuja detenção passa a ser o motivo da actuação pedagógica, fazendo lembrar os antigos de sofistas. Pelo caminho fica a utilização de todas as outras ferramentas do pensamento. Para que tal não aconteça, importa não deixarmos no esquecimento o sentido original do termo educação.

Outro desafio proposto recentemente à escola prende-se com a proliferação das novas tecnologias da informação e da comunicação. A geografia da aprendizagem já não se restringe exclusivamente à escola (Hargreaves & Fullan, 1998). De inestimável valor educacional, urge reflectir sobre os cuidados na aplicação das novas tecnologias ao contexto escolar, olhando-as como mais uma ferramenta ao dispor do educador, sem esquecer outros aspectos fundamentais da cultura em que nos inserimos e, ainda, a finalidade da própria escola. Como refere Coleman (1972) passámos de uma sociedade rica em acção, mas pobre em informação, para uma sociedade incrivelmente rica em informação, mas, contudo, pobre em acção. A superação desta falha na acção constitui um novo desafio da escola, o que, não obstante, acaba por não constituir novidade na medida em que são presença constante nas teorias de Dewey, Montessori ou Piaget, entre muitos outros pensadores.

Um outro problema que a sociedade actual coloca à escola é a questão dos valores. Numa sociedade que muitos acusam de já não ter valores, a escola surge

necessariamente como um poderoso veículo de novos ideais. Não obstante o posicionamento de cada um face a esta discussão, o que é incontestável é que cada vez mais a família deixou de constituir uma boa metáfora de comunidade. Ao mesmo tempo, as pequenas vilas tradicionais onde existia um forte sentido de comunidade escasseiam. Como afirma Ursula Franklin (1997, referida por Hargreaves & Fullan, 1998) uma boa escola representa a paz de uma comunidade. A escola acaba por ser uma aposta no ressurgimento do sentido de comunidade e, em última análise um bem precioso para a construção de uma comunidade democrática que valoriza a participação, a igualdade, a inclusão, a justiça social, bem como a lealdade, o respeito e a dedicação ao próximo (Hargreaves & Fulan, 1998).

Em suma, embora a insatisfação com o sistema escolar seja um fenómeno universal e intemporal e o desejo de mudança não constitua uma novidade no contexto educativo (Fullan, 1982), a realidade actual proporciona desafios outrora imprevisíveis que podem ser colmatados por uma formação de professores abrangente, dignificante e responsável, pois formar professores é, no fundo, ajudar a formar os alunos que serão os futuros responsáveis pelo bem estar das gerações vindouras. Um dos contributos para a formação de professores é constituído pelos conceitos veiculados pela Psicologia Educacional, que tem a sua palavra nas questões da educação.

### **1.3. Premissas da Psicologia Educacional**

A Psicologia Educacional é uma disciplina com as suas próprias teorias e métodos de investigação (Woolfolk, 1998). Consiste, essencialmente, no estudo psicológico dos problemas quotidianos da educação, a partir do qual se derivam princípios, modelos, teorias, procedimentos de ensino; métodos práticos de instrução e de avaliação e métodos de investigação, de análise estatística e de medida e avaliação dos procedimentos mais eficazes para o estudo dos processos cognitivos e motivacionais de quem aprende e dos processos sociais e culturais das escolas onde a aprendizagem ocorre (Wittrock, 1992). A sua finalidade é compreender e melhorar a educação, utilizando os princípios através dos quais a aprendizagem pode ser melhorada e dirigida pela educação (Gibson & Chandler, 1988). Deste modo, a Psicologia Educacional serve o professor e a

educação proporcionando-lhes ajuda para lidar com os problemas com que se deparam (Gage & Berliner, 1979).

O paradigma teórico fundamental que se assume como básico no módulo da Psicologia da Educação é o construtivismo. O conhecimento é visto como pessoal e o significado é construído através da experiência. Porém, a própria construção do conhecimento realizada através das ferramentas que nos permitem aprofundar os processos fundamentais envolvidos nesta dinâmica e que utilizamos para a descrição, explicação e intervenção em contextos educacionais, assentou num primeiro momento em quadros de referência teóricos não construtivistas, nomeadamente comportamentalistas, que não podem ser abandonados. Estes proporcionam um saber técnico básico, semelhante àquele que é utilizado na escultura ou arquitectura, ou adoptando a imagem desenvolvimentista inicial na botânica ou na jardinagem. O modelo da aprendizagem operante proporcionam enquadramento teórico fundamental para enaltecer a ideia de valorização pessoal, imprescindível à persecução dos valores da vida humana que passam, segundo Albert Ellis (1974) pela sobrevivência, felicidade, sociabilidade e intimidade. Nenhum destes valores pode fazer parte integrante da nossa vida se não nos soubermos valorizar a nós próprios e se não operarmos sobre o meio envolvente procurando obter o máximo de benefícios possíveis e evitar o que consideramos ser prejudicial. Os conceitos de modificação do comportamento ou de reforçador continuam a fazer parte do manancial de ferramentas que poderão ser utilizadas por um professor quando cuida do seu jardim. Esta é a herança comportamentalista que ajuda o professor a resolver questões problemáticas da gestão da sala de aula, sugere formas de valorizar os alunos enquanto um todo e um ser único e, em última análise, estimula a possibilidade de a escola ser um verdadeiro veículo de valores éticos, relativos à justiça e, ainda, de dedicação aos outros.

Contudo, hoje em dia a aprendizagem é perspectivada como um processo social onde o significado é construído através da interacção do conhecimento anterior e as novas experiências de aprendizagem. Na sua essência, o modelo do processamento da informação parte do princípio de que o conhecimento é um espelho do mundo, resultando das representações mentais que construímos acerca do mundo que nos rodeia. Os conceitos centrais na teoria de Piaget assentam na ideia de que o conhecimento não é um

mero espelho do mundo externo, mas sim resultado de uma constante organização e reorganização das estruturas anteriores. A teoria de Vygotsky pressupõe que o conhecimento se desenvolve a partir da dialéctica entre factores internos e externos. O conhecimento é visto como uma construção dialéctica que reflecte o mundo externo filtrado através da cultura, linguagem, crenças, interacção com os outros, ensino e modelagem. Para além destes três modelos teóricos centrais, a disciplina aborda ainda a teoria da instrução de Bruner (1960), que prescreve a melhor forma de “semear pomares de ideias”.

Na realidade, a Psicologia de hoje procura o consenso entre os diversos modelos teóricos que foram arquitectados ao longo de um século de estudo científico. A Educação, preocupação milenar, tenta cruzar os conhecimentos perspectivados por várias ciências para explicar e intervir no processo educativo. Neste contexto, o estudo dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento patentes na sala de aula surge como crucial para a compreensão do cenário educativo. As concepções qualitativas da aprendizagem dizem respeito à compreensão do significado, à percepção inovadora do conteúdo a ser aprendido e aos processos de mudança pessoal durante o acto de aprendizagem, valorizando os processos mentais de ordem superior (Biggs & Moore, 1994).

Fundamentalmente, a aprendizagem depende do modo como tratamos a informação, na medida em que seleccionamos o que aprendemos, damos atenção ao que é importante, lidamos com o material a ser aprendido, reconhecemos a informação, codificamos o que estamos a aprender, associamos a nova informação ao que já conhecemos, ensaiamos, organizamos e damos significado ao que aprendemos, integrando-o no conhecimento que temos e, finalmente, armazenamos a informação de modo a esta fique acessível num momento futuro. Contudo, nem todos os que se envolvem em tarefas de aprendizagem conseguem realizá-las de forma eficaz, o que suscita interessantes questões: Porque é que alguns estudantes têm sucesso e outros não? Porque é que uns aprendem mais e melhor? As respostas a tais questões podem ser encontradas na reflexão sobre um outro dos vectores que constitui o objecto de estudo desta área de conhecimento.

Para a Psicologia Educacional, a Escola deve, em primeiro lugar, proporcionar o contexto para promover o desenvolvimento cognitivo, o que significa, acima de tudo, ter em conta a estrutura cognitiva do estudante, ou o modo através do qual o conhecimento é representado, de forma a tornar a informação compreensível. Como referem Gage e Berliner (1979), a novidade moderada ajuda, a falta de novidade aborrece, ao passo que a novidade radical ofusca. Deste modo, a prioridade na construção de qualquer tarefa académica é a análise das noções, operações mentais e modos de conhecimento subjacentes à tarefa, de molde a adequá-las ao nível de raciocínio do estudante.

Neste sentido, a análise dos processos de desenvolvimento assume-se como essencial uma vez que o professor deve tomar em consideração o modo como o aluno representa o conhecimento de forma a construir tarefas que constituam uma verdadeira oportunidade de aprendizagem. Em grande parte, a incapacidade para responder à tarefa educativa resulta da incongruência entre aquilo que a escola exige e aquilo que o aluno consegue dar. No entanto, quer sejamos crianças, adolescentes ou adultos possuímos uma capacidade limitada para tratar a informação (Miller, 1956). Esta limitação deve ser considerada na construção da tarefa de aprendizagem. Como a organização eficiente do conhecimento é a chave da perícia (Chi, 1978), os materiais de aprendizagem que o professor mostra aos seus estudantes deverão estar organizados de forma a potenciar a organização dos conteúdos e a promover a aprendizagem.

Enfim, em termos gerais, os conceitos tratados no módulo da Psicologia da Educação enquadram-se em diferentes perspectivas sobre o mundo, que originaram diferentes modelos de investigação e formas de intervenção no contexto educacional (Bruner, 1997). Alguns conceitos teóricos procuram explicar os processos cognitivos que ocorrem na sala de aula, enquanto que outros tentam interpretá-los e situá-los em contextos específicos. Bruner (idem) enquadra os primeiros, de inspiração piagetiana, num quadro de “realismo pedagógico”, mais pessimista na medida em que assume os constrangimentos biológicos da aprendizagem, enquanto que os segundos, pertencentes à teoria de Vygotsky, se situam num quadro de “optimismo pedagógico”.

É com base nestas perspectivas teóricas que os conceitos de educação, de ensino, de aprendizagem, de estratégias e processos cognitivos, de motivação e de desenvolvimento podem desempenhar um papel inovador na reflexão pessoal que cada

formando faz da sua futura actividade profissional. Para além dos quadros de referência fundamentais, os conceitos apresentados enquadram-se em modelos teóricos que fornecem metáforas sobre o que é ensinar: dar oportunidades de aprendizagem, mostrar, provocar desequilíbrios, descobrir, promover e dar ferramentas culturais, que incluem valores.

## **2. Expectativas dos futuros professores**

### **2.1. População**

A turma de História do 5º ano do Ramo Educacional da Faculdade de Letras era constituída por vinte e três licenciados. Destes futuros professores, apenas dezoito responderam ao questionário proposto atempadamente. Este pequeno grupo tinha idades compreendidas entre os 22 e os 40 anos, sendo a idade média de 25 anos e 4 meses. De entre os dez homens e as oito mulheres que constituem o grupo em questão, apenas dois tinham experiência docente anterior.

### **2.2. Descrição do instrumento**

No final da disciplina semestral de Psicologia Educacional foi passado um questionário cujo objectivo geral era conhecer os conteúdos da Psicologia Educacional que estes futuros professores de História mais valorizam. Em termos mais específicas pretendia-se saber quais foram os conceitos que lhes pareciam ser mais relevantes para o futuro desempenho profissional e quais os autores o que mais valorizaram. Pretendia-se, ainda, conhecer os receios deste grupo relativamente à futura docência.

Foram estes objectivos que presidiram à construção do questionário e que inclui quatro grupos de questões. No primeiro pedia-se que descrevessem, justificando, os dois conceitos teóricos apresentados na disciplina que lhes parecessem mais relevantes para a sua futura profissão. Na segunda pergunta, era pedido para escolherem os autores que lhe parecessem relevantes relativamente: (a) à importância para a sua futura prática docente ; (b) à abrangência da explicação dos processos que ocorrem durante o processo de aprendizagem por parte dos alunos e ainda (c) à resolução de futuras situações problemáticas. Na terceira questão, propositadamente colocada na segunda página de modo a não influenciar a escolha mais livre da primeira questão, pedia-se para

selecionarem da lista de conceitos que constituíram o objecto de reflexão durante as aulas, os que lhes pareciam mais pertinentes para a prática pedagógica futura. A quarta e última questão era sobre o maior receio em relação à docência. Esta questão foi intencionalmente colocada em último lugar por se julgar poder ser inibidora para as pessoas envolvidas.

Foi-lhes explicado que o questionário tinha como objectivo realizar um levantamento das expectativas das necessidades de formação sentidas pelos alunos do 5º ano do Ramo Educacional relativamente à disciplina de Psicologia Educacional. Também lhes foi pedido que só lessem a segunda página após terem preenchido a primeira. Assegurou-se, ainda. Que o anonimato seria mantido e que a docente não iria identificar as respostas.

## **2.3. Análise dos resultados**

### **2.3.1. Conceitos fundamentais para a actividade docente**

Os conceitos teóricos que este grupo descreveu como sendo fundamentais para a sua futura profissão foram o de estruturas de desenvolvimento cognitivo e o uso de técnicas de modificação do comportamento na sala de aula, ambos com sete respostas. Cinco das respostas incidiram sobre a aprendizagem pela descoberta, enquanto quatro descreveram os modos de representação do conhecimento, segundo Bruner, como sendo os conceitos mais relevantes. As abordagens à aprendizagem e as fases da aprendizagem social obtiveram duas respostas, ao passo que os conceitos de construtivismo, as regras de disciplina da sala de aula, o desenvolvimento moral e a adolescência perspectivada como um período determinante para o desenvolvimento moral, pessoal e cognitivo também foram alvo de uma referência cada.

É interessante verificar que os conceitos valorizados por este grupo de futuros professores se dividem entre as abordagens desenvolvimentistas (num total de treze respostas), a promoção da aprendizagem (oito referências) e a gestão da sala de aula (totalizando também oito respostas). O respeito do educador pelo desenvolvimento cognitivo de cada estudante está claramente presente na interiorização que este grupo de futuros fez sobre a disciplina em questão, na medida em que houve onze referências aos conceitos de estruturas de desenvolvimento cognitivo e modos de representação do

conhecimento. As três respostas que incidem sobre o desenvolvimento adolescente e o desenvolvimento moral também denotam a importância que as perspectivas sobre o desenvolvimento têm na formação de professores. Por seu turno, não é novidade que uma das preocupações dos professores em início de carreira se centra na questão da indisciplina. Por isso, sete membros deste grupo referiram a importância que as técnicas de modificação do comportamento podem vir a ter na resolução de incidentes críticos na sala de aula e um referiu que a explicitação de regras de disciplina constitui um conceito fundamental para a sua prática profissional futura.

A terceira questão – a da escolha dos conceitos mais pertinentes da listagem de trinta dois conceitos aprofundados ao longo do semestre, também se refere a esta dimensão. Os conceitos mais escolhidos (com quinze referências) foram os de estratégias de aprendizagem e estratégias motivacionais, o de sequenciação da aprendizagem e o de reforço. Sobre as estruturas de desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem pela descoberta, os níveis de desenvolvimento moral e as regras de manutenção da disciplina recaíram doze escolhas. Os conceitos de construção do conhecimento, de equilíbrio e de promoção do desenvolvimento moral foram referidos dez vezes. Abordagens à aprendizagem e estilos de aprendizagem chamaram a atenção de seis dos inquiridos, enquanto que cinco escolheram os conceitos de atenção, de autoeficácia, de crenças sobre a justiça, de estruturas do conhecimento, de jogos cognitivos, de modificação do comportamento, de operações mentais, de organização do conhecimento e, ainda, de tarefas de desenvolvimento. A aprendizagem cooperativa, a aprendizagem por observação, a diferenciação pedagógica, o egocentrismo do adolescente e a integração num grupo de pares foram referidos três vezes cada. Foram referidos uma vez os conceitos de autoregulação da aprendizagem, de crenças sobre o “cuidar de”, de metaaprendizagem e de zona potencial de desenvolvimento.

Nesta terceira questão, onde a lista de conceitos era imposta e não fruto de uma escolha livre como na primeira questão, os grupos de conceitos não diferem substancialmente dos que foram escolhidos anteriormente. Estratégias de aprendizagem e motivacionais e a sequenciação da aprendizagem surgem como conceitos que explicitam alavancas de desenvolvimento, enquanto que as estruturas de desenvolvimento cognitivo e os níveis de desenvolvimento moral apontam para os constrangimentos á

aprendizagem que um professor precisa de respeitar. A aprendizagem pela descoberta, as abordagens e estilos de aprendizagem, construção do conhecimento e equilíbrio são vistos como importantes para que a promoção da aprendizagem possa ocorrer. O conceito de reforço proporciona o enquadramento necessário para que os objectivos educacionais possam ser atingidos no contexto da sala de aula.

### **2.3.2. Teorias relevantes para a actividade docente**

Os autores que este grupo considerou como mais importantes para a sua futura prática docente foi Jerome Bruner, com um total de dez respostas. Piaget foi o segundo mais referido, tendo um terço do grupo escolhido este autor. Seguiu-se Skinner com quatro respostas e Vygotsky, Bandura e Kohlberg, que foram referidos três vezes. Erikson foi apenas escolhido uma vez.

Piaget e Bruner foram referidos por dez dos dezoito futuros professores de História como tendo uma explicação mais abrangente dos processos que ocorrem durante a aprendizagem dos alunos. Vygotsky e Kohlberg foram referidos quatro vezes cada relativamente a esta dimensão, enquanto que Bandura e Erikson foram escolhidos duas vezes.

Bruner e Skinner são os autores privilegiados para a resolução de futuras situações problemáticas, na medida em que seis respostas os referiram. Piaget, Bandura e Erikson foram escolhidos por dois dos formandos enquanto que Kohlberg foi referido apenas por um.

A diversidade de escolhas e a distinção que é feita quanto às diferentes funções de cada autor são de salientar. Assim, embora este grupo reconheça que as ideias fundamentais de Skinner são extremamente úteis para a resolução de futuras situações problemáticas, ninguém o refere como tendo uma teoria explicativa abrangente. Piaget parece ser importante para a prática pedagógica, é referido como tendo uma teoria que abrange muitos dos aspectos presentes na sala de aula, mas apenas dois formandos o referem como útil para a resolução de problemas futuras. Contudo, Bruner parece ser considerado o autor mais significativo para estes futuros professores, pois é o mais referido em todas as questões. Na realidade, estes alunos tiveram ao longo do semestre

oportunidade para reflectirem não só sobre a teoria da instrução de Bruner, como também sobre o seu recente conceito de educação e cultura.

#### **2.3.4. Receios futuros**

O maior receio futuro incide sobre a questão da indisciplina por parte dos alunos. Precisamente metade deste grupo responde que a gestão da disciplina é o aspecto futuro mais preocupante. Ainda na categoria dos alunos, dois formandos referem a falta de motivação dos alunos como uma preocupação futura. Acrescentam o desinteresse e a indiferença dos alunos pelo estudo. As dificuldades de aprendizagem e o insucesso escolar também são referidos como receios. O outro medo que se inclui nesta categoria é o ajustamento da matéria ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Contudo, a maior parte dos inquiridos, centra os seus receios em questões de âmbito pessoal. Dois dos inquiridos referem que o seu maior receio é não conseguirem alcançar os objectivos educacionais. Outros dois expressam este conceito de outra forma: “Não conseguir responder às exigências da profissão”. Um deles acrescenta: “Ou seja, não conseguir levar a cabo a imensa responsabilidade que é lidar uma fase tão determinante do desenvolvimento humano”. Outro refere que o seu maior receio é não conseguir satisfazer as expectativas que a sociedade tem sobre “esta profissão tão relevante na formação dos indivíduos”. Um outro elemento da turma refere ter medo do desconhecido, enquanto outro colega formula o seu receio como “a inexperiência no início da carreira”. Ainda em termos de receios centrados no professor são referidos o medo de falhar e o medo de não gostar de leccionar. A ansiedade futura também é expressa pela seguinte ideia: “o meu maior receio é assumir o insucesso dos alunos como um insucesso enquanto profissional e pessoa”. Os obstáculos á comunicação com os alunos são alvo de verbalização, bem como a falta de intercâmbio entre o professor e os alunos. O medo de não conseguir estabelecer uma relação suficientemente próxima com os alunos e a possibilidade de problemas na relação professor-aluno também constituem receios de dois destes futuros professores. Há ainda quem refira ter medo da pouca receptividade por parte dos colegas. Por fim, apenas um dos formandos refere o medo do desemprego.

O primeiro comentário às dezoito respostas sobre o receio em relação à docência é o facto de apenas um destes formandos ter referido o desemprego. Numa área disciplinar em que a taxa de desemprego é tão elevada, esperar-se-ia que mais formandos o referissem. Contudo, trata-se de alunos do 5º ano, que sabem que têm o estágio no próximo ano assegurado. A segunda observação, indubitavelmente mais relevante, é o facto de maior parte das preocupações se centrarem no âmbito da gestão da sala de aula e da promoção da aprendizagem, o que seria de esperar face às respostas que indicaram os conceitos mais significativos para estes futuros professores.

### **3. Linhas para o futuro**

Para Hargreaves e Fullan (1998) as finalidades da escola devem incluir quatro categorias: gostar de ensinar e cuidar dos alunos, servir um objectivo e dedicar-se a uma causa, engrandecer e potenciar, e, evidentemente, aprender. Estes autores vêem o primeiro pilar da aprendizagem como a necessidade de reconstruir experiências de molde a que mais estudantes se envolvam. É a questão da inovação que inclui todos os participantes, mesmo quando os mais cépticos avançam a impossibilidade de tal diversidade, procuram a remediação e não o desafio inovador da construção de uma pedagogia diferenciada e resignam-se quanto à situação actual. O segundo pilar é a consciência de que não se impossível realizar os objectivos profundas da aprendizagem dos alunos sem que os professores sejam sujeitos de uma aprendizagem contínua. A formação promove um primeiro momento de reflexão e de estimulação do pensar crítico sobre o ensino e a aprendizagem, mas não basta. É necessário que os professores em exercício de funções não parem de aprender e de aprofundar o seu conhecimento sobre os processos com que jogam continuamente no seu dia-a-dia, para que cada aula constitua um desafio a essa aprendizagem. O último pilar da aprendizagem para estes pensadores é o que ocorre entre a escola e a comunidade envolvente, pois nesta reside a informação que pode melhorar a sua prática, desde a reforma curricular até á integração activa das novas tecnologias na vivência da escola.

É positivo que, após um semestre de encontros que promovem, de uma forma multidisciplinar, a reflexão sobre o que é educar, este grupo de futuros professores consiga formar opiniões tão próximas dos novos caminhos da educação. Esperemos que

esse pensar crítico e integrativo não se perca e que a atitude reflexiva perdure pela sua vida profissional. Doutra modo a sua actuação poderá ser infrutífera.

**Bibliografia:**

- Biggs & Moore (1993).** *Process of learning*, (3<sup>rd</sup> Ed.), New Jersey: Prentice Hall.
- Bruner, J. (1960).** *O processo da educação*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Bruner, J. (1997).** Piaget and Vygotsky: celebrating divergence. . *Human Development*, 40, 63-73.
- Chi, M. (1978).** Knowledge structures and memory development. In R. Siegler (Ed.), *Children's thinking: what develops?* (pp. 73-96). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Pub.
- Coleman, J. (1972).** Children have outgrown schools. *Psychology Today*, Feb., 72-82.
- DeCharms, R. & Moeler, (G.H. (1962).** Values expressed in American children's readers, 1800-1950. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64, 136-142.
- Ellis, A. (1974).** *Growth through reason*. Hollywood, CA: Wilshire Books.
- Feldman, R. (1999).** *Understanding psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Fullan, M. (1982).** The meaning of educational change. New York: Teachers College Press.
- Gage, N. e Berliner, D. (1984).** *Educational Psychology* (3<sup>rd</sup> edition). Boston: Houghton Mifflin.
- Gibson, J. e Chandler, L. (1988).** *Educational Psychology: mastering principles and applications*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Gopnik, A. (1990).** Jerome Bruner: knowing, doing and talking: the Oxford years. *Human Development*, 33, 334-338
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998).** *What's worth fighting for in education?*. Buckingham: Open University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980).** *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miller, G. A. (1956).** The magical number seven, plus or minus two: Some limits to our capacity for processing information. *Psychology Review*, 63, 81-97.
- Richardson, K. (1999).** *The making of intelligence*. London: Weidenfeld & Nicolson.

**Wittrock, M. (1992).** An empowering conception of educational psychology. *Educational Psychologist*, 27, 129-142.

**Woolfolk, A. E. (1998).** Educational psychology. (7<sup>th</sup> ed.) . Boston: Allyn and Bacon, Inc.