

in NICO, B. (1996). "O formador, o formando e os alunos do formando: um triângulo relacional de formação?". in Leandro Almeida *et al* (Orgs.). *Atas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

O FORMADOR, O FORMANDO E OS ALUNOS DO FORMANDO: UM TRIÂNGULO RELACIONAL DE FORMAÇÃO?

José Bravo Nico¹

Resumo: Apresentar-se-ão os resultados, ainda que parciais, de um projecto de investigação-acção, que se desenrola no âmbito da formação contínua de professores (Profissionalização em Serviço) e que tem como finalidade verificar quais os efeitos qualitativos resultantes da participação indirecta dos alunos dos formandos no processo de formação de ambos (formandos, respectivos alunos e relação pedagógica que ambos protagonizam).

As reflexões que aqui iremos partilhar surgiram de uma necessidade que sentimos quando, há alguns anos, exercíamos funções como docente do módulo de Desenvolvimento Curricular no âmbito da componente Ciências da Educação, do Curso de Profissionalização em Serviço. A necessidade de conferir alguma instrumentalidade a um processo de formação, que se revelava pouco atractivo para aqueles que, na busca de uma estabilidade profissional, o frequentavam na Universidade de Évora. Talvez uma necessidade que nos fez nascer uma atitude diferente daquela que, até aí, também nós possuíamos. Uma necessidade que nos arrastou para um projecto que propusesse situações de aprendizagem diferentes daquelas que, normalmente, seria de esperar de uma situação formal de formação. Uma necessidade que tentámos superar através da adaptação muito pessoal do PADÉCA (*Programme d'Aide au Developpement de la Capacité d'Apprentissage*) com que tínhamos contactado aquando da frequência das sessões de Aprendizagem e Formação, no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, leccionadas pelo Prof. Jean Berbaum, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

A condição necessária e suficiente

Uma questão essencial que se coloca ao ser humano, em geral, mas que ganha maior relevância para o educador, em particular, na sua concomitante condição de homem e de homem formador de homens, é a que se prende com as imagens que, a partir da realidade, vai construindo.

Imagens que são a consequência directa de processos individuais de percepção e que se encontram impregnadas de um conjunto de factores que

¹ Universidade de Évora

condicionam, de forma inconsciente mas irremediável, o elaborado e pouco conhecido processo de construção do conjunto individual de representações, que, usualmente, chamamos realidade. Uma realidade que é, em nossa opinião, uma realidade individual, uma realidade que resulta da forma como cada um interpreta os sinais que lhe chegam aos órgãos dos sentidos.

Na medida em que este processo perceptivo inverta, esconda, junte ou separe os componentes dos vários sistemas que integram a nossa formação global, a realidade que resulta da nossa percepção pode não ser mais do que uma ilusão, uma ilusão perceptiva. Este facto ganha proporções mais consideráveis quando o objecto da nossa percepção é humano. De facto, se a esmagadora maioria das causas e/ou consequências dos comportamentos humanos se subtrae à consciência dos seus responsáveis, muito menos conhecida será daqueles que os observam.

O educador é, neste contexto, uma presa fácil da ilusão perceptiva. Ao lidar com outros seres humanos, algumas vezes inconscientes das causas e/ou consequências dos seus próprios comportamentos, exige-se àquele a difícil tarefa de alterar os comportamentos destes, num determinado intervalo de tempo, tendo como suporte determinados conteúdos. Cabe, pois, ao educador estruturar, organizar e apresentar um determinado conjunto de situações aos seus educandos, tendo como finalidade que a percepção reactiva destas situações, por parte destes, os possa conduzir através de um processo de aprendizagem, à alteração dos seus comportamentos.

É, para nós, evidente que este ou qualquer outro modelo de aprendizagem só se desencadeará se o aprendiz manifestar uma atitude positiva e activa face a tal processo. É, efectivamente, esta atitude positiva, o catalisador principal de qualquer processo individual, voluntário, consciente e significativo de aprendizagem. Assim sendo, para que a acção do educador possa conduzir ao desencadear de um processo significativo de aprendizagem, por parte do educando, é indispensável que aquele conheça, com um mínimo de objectividade, as atitudes deste face a esse processo. Só dessa forma o educador poderá, eventualmente, agir sobre as atitudes do educando, no sentido de as modificar com o intuito de favorecer o processo de aprendizagem.

A aprendizagem

A aprendizagem comporta definições tão diversas quantas as teorias que a procuram compreender, interpretar e descrever. Este fenómeno constitui-se como um acontecimento processual, que se encontra sujeito a uma diversidade de variáveis condicionadoras, bastante complexas e específicas, por vezes incontroladas e até mesmo desconhecidas. De facto, o (des)conhecimento daquilo em que consistem realmente os verdadeiros mecanismos de aprendizagem é, em nossa opinião, a maior barreira, a variável menos controlada e mais perturbadora da acção, não só dos que ensinam, como também, e principalmente, daqueles que é suposto aprenderem. É, pois, perfeitamente natural que seja particularmente difícil definir objectivamente o conceito em causa.

A polissemia do termo é evidente na literatura, facto que prova, de forma convincente, as diferentes concepções que se fazem da mesma realidade. Segundo Berbaum (1993, p.13) a aprendizagem consistirá num *processo de construção e assimilação de uma nova resposta, isto é, um processo de adequação do comportamento, seja ao meio, seja ao projecto perseguido por cada interessado.*

No entanto, esta é apenas uma das perspectivas dessa complexa realidade que Hilgard (1971, in Ipfling, 1979, p.30) definiu como um processo *através do qual aparece ou é alterada uma actividade, sendo tal a consequência da reacção do organismo a determinadas situações do meio ambiente*. Em nosso entender, a aprendizagem assumir-se-à como um processo individual de perceber e reorganizar a realidade, o que implica uma determinada actividade, sendo despoletado, regulado e reforçado pelo projecto pessoal de cada indivíduo. Não existe aprendizagem sem um querer forte de se ser algo.

Sem pretendermos aprofundar mais o âmbito desta abordagem conceptual acerca do que será, realmente, a aprendizagem, pensamos ser de fundamental importância estabelecer uma conexão cada vez mais íntima entre o mundo «docente» do ensino e o mundo «discente» da aprendizagem. De facto, concordamos com Gage e Berliner (in Vaz, 1990) quando afirmam que o mundo dos métodos e técnicas de ensino e o mundo dos processos de aprendizagem continuam ainda apartados de forma visível. A forma como o docente ensina ainda terá pouco a ver com a forma de aprender dos discentes com quem se relaciona.

Esta é, em nosso entender, uma realidade quase indesmentível que começa por radicar no quase total desconhecimento do fenómeno da aprendizagem, por parte de quem ensina. De acordo com Postic (1984) a procura da significação dos actos de ensinar e aprender, obriga-nos a voltar às finalidades pedagógicas. De facto, questões tão actuais como o (in)sucesso, a (in)disciplina e a anorexia escolares, que caracterizam em grande medida a ascética realidade educativa actual da grande maioria das nossas escolas, levam-nos a reflectir sobre a importância do conhecimento sobre as duas faces (ensino e aprendizagem) desta moeda que é a educação.

De pouco servirá ensinar, se a esse acto não corresponder uma aprendizagem significativa. É imperioso que o educador procure conhecer, compreender e respeitar os mecanismos de aprendizagem dos seus educandos. Só dessa forma, o aluno será respeitado na sua individualidade e plenitude.

É nossa opinião que ao adequarem-se os métodos de ensino aos mecanismos de aprendizagem, estaremos, eventualmente, a dar um passo fundamental na individualização real e efectiva do ensino, na consciência clara de que o aluno é um ser pleno, livre e autónomo, que exige da parte do educador o conhecimento e respeito do seu processo individual de aprendizagem.

Exige-se pois, do educador, uma determinada capacidade de ensinar, a qual se manifestará pela aptidão de conceber e organizar um contexto educativo, no qual o educando realize a sua formação, de forma a aumentar a sua capacidade de diálogo e de adaptação ao mundo que o rodeia. Esta nova realidade só se tornará efectiva se se basear numa atitude positiva face a esse processo pessoal de mudança.

A capacidade de ensinar reduz-se, em primeira instância, a uma qualidade docente no âmbito das atitudes. Pensamos, tal como Berbaum (1993) que na base de qualquer processo de aprendizagem se encontra uma atitude que deixa transparecer um projecto pessoal, em relação ao qual as diversas situações de ensino-aprendizagem, que se protagonizam, são compatíveis. Em nossa opinião, ensinar será pois, em primeiro lugar, provocar o aparecimento de atitudes

positivas face à aprendizagem, por parte do aprendiz, independentemente do objecto da aprendizagem.

As atitudes

É através das atitudes, compreendidas como elementos primários dos indivíduos, que estes se relacionam com o ambiente que os rodeia. É por meio das atitudes que elaboramos respostas afectivas com valor e intensidade diferenciada e que somos, ou não, impelidos a actuar e a comportarmo-nos de determinada maneira. As atitudes são, em última análise, um veículo através do qual percebemos a realidade. Um condutor que, consoante as características que assume, facilita ou dificulta a nossa interacção com o mundo que nos rodeia.

Não é fácil apresentar uma definição do conceito. A sua polissemia é evidente na bibliografia. De acordo com Trindade (1991) a atitude assumir-se-á como uma determinada tendência para exhibir um certo comportamento, o qual resulta de uma estimulação específica, à qual o indivíduo atribui determinado valor social. É, pois, evidente que na base de qualquer comportamento ocorre um processo de valorização e de decisão, assente em estruturas de índole afectiva.

Para Gagné e Briggs (1976) as atitudes consistem em classes de capacidades que se aprendem. São elementos amplificadores das reacções positivas ou negativas do indivíduo face a determinado estímulo. São também consideradas, muitas vezes, como um sistema de crenças, de acordo com Fishbein (1965, in Gagné & Briggs, 1976, p.77), ou como um estado originado a partir de um conflito entre diferentes conjuntos de crenças, como defende Festinger (1957, in Gagné & Briggs, cit., p.77).

Procurando sempre atingir uma determinada meta, as nossas acções projectam, no plano dos comportamentos, as atitudes que, o contacto com a realidade fez nascer e/ou desenvolver. As atitudes revelam-se, então, como mecanismos poderosos de interpretação e avaliação da realidade, os quais determinam, de forma sistemática, as opiniões que emitimos, os comportamentos que exibimos e as decisões que tomamos. Se, por um lado, parece admitir-se que as atitudes podem não se manifestar em comportamentos observáveis (La Pierre, 1974; Katz & Stotland, 1959 in Trindade, op. cit., p.15) é porém amplamente verificado que os comportamentos radicam quase sempre em atitudes (Allport, 1935; Osgood, Suci & Tannebaum, 1957, in Trindade, op. cit., p.15).

As atitudes, encaradas na perspectiva de mecanismos funcionais, desempenham quatro funções no contexto interactivo do indivíduo com o ambiente circundante, de acordo com Katz e Stotland (1984, in Trindade, op. cit., p. 16):

"(...)uma função adaptativa, pela qual as pessoas se esforçam por maximizar o que lhes é agradável e por minimizar o que lhes é desagradável (...) uma função defensiva do eu, com a qual as pessoas evitam as realidades(...) que lhes são desagradáveis (...) uma função expressiva de valores (...) uma função cognitiva, com a qual as pessoas adquirem ou constroem referenciais que lhes permitem distinguir, precisar, interpretar e organizar as informações com que lidam(...)"

As atitudes são, concomitantemente, causas e consequências da aprendizagem. Enquanto causas, importará estudar os mecanismos anteriores ao próprio processo de aprendizagem. Sendo assim, as atitudes são passíveis de se

aprenderem, logo, de serem ensinadas. Entendendo-se o despontar e o desenvolver de atitudes, como um capítulo fundamental, porque introdutório, em qualquer processo de ensino-aprendizagem, torna-se elementar que os educadores disso tenham perfeita consciência, procurando inteirar-se dos processos que, de forma tão rigorosa quanto possível, identifiquem e caracterizem as atitudes que os educandos, com quem se relacionam, manifestam para as realidades como a aprendizagem, a escola, um determinado conteúdo, entre outras.

A relação pedagógica

Se processos interaccionais existem, nos quais, não é visível uma intencionalidade deliberada na condução pormenorizada dessa interacção, outros processos relacionais ocorrem, apenas porque são intencionalmente estabelecidos, tendo em vista a consecussão de determinados objectivos. A relação em situação pedagógica é precisamente uma dessas situações, nas quais, a previsibilidade do relacionamento parece ser, cada vez mais, uma das mais fortes preocupações dos intervenientes. Os indivíduos relacionam-se não só porque se encontram no mesmo espaço físico, num mesmo momento, mas porque, fundamentalmente, é no âmago dessa relação que se gerarão as mudanças que é suposto um dos intervenientes no acto pedagógico viver, no sentido de lhe proporcionarem um determinado desenvolvimento. Na realidade, concordamos inteiramente com o que Avanzini (1984, p.70) diz: "*as técnicas pedagógicas são uma bela e nobre coisa, mas elas não são o total do acto de ensinar. O ensino é, antes de mais, um encontro.*"

Se considerarmos que para existir uma relação pedagógica, terão necessariamente que existir, num determinado espaço pedagógico e num dado tempo académico, pelo menos dois intervenientes - independentemente do tipo de comunicação que estabeleçam - e um processo de aprendizagem em desenvolvimento, é perfeitamente sensato falarmos, não da relação pedagógica, mas das relações pedagógicas. Tão diferentes, quanto diferentes serão os espaços, os momentos, os enquadramentos institucionais e os intervenientes. Defendemos que a relação pedagógica ou educativa comporta uma dimensão idiossincrática de assinalável importância. Considerando nós que a interacção relacional, em situação pedagógica, se caracteriza por possuir uma base simultaneamente afectiva, cognoscitiva e social. Traduz-se num *encontro* provocado, condicionado e gerido, no qual, os interactuantes se encontram assimetricamente colocados relativamente ao saber e à posição formal e institucional que ocupam. Daí resultará com alguma naturalidade que, em nossa opinião, a relação pedagógica será, fundamentalmente, uma interacção desigual - sejam quais forem os intervenientes - que existe enquanto existir o desejo de um dos parceiros em aprender, ou, enquanto existir uma imposição institucional que promova artificialmente um *encontro*, como é o caso da Profissionalização em Serviço.

Se um dos principais requisitos para a existência de interacção relacional em situação pedagógica, parece ser a capacidade de auto e hetero-compreensão, bem como uma percepção adequada do ambiente outros factores existem, os quais determinam em grande medida o nível qualitativo da relação pedagógica. A comunicabilidade com a realidade do meio envolvente (Fernandes, 1990, p. 208) a existência intermediária de uma dimensão cognoscitiva (Simões, 1980, p.310) e a desigualdade posicional na relação entre docente e discente - no caso particular

das relações professor-aluno - de acordo com Gomez e Serrats (1993, p.303) parecem assumir-se como variáveis de alguma importância no contexto relacional.

Encontrando-se no cerne do acto pedagógico, a relação parece constituir-se, presentemente, como um dos principais catalizadores, uma das principais molas impulsionadoras, de qualquer transformação que se pretenda introduzir na dinâmica dos sistemas educativos, que são - em última análise - gigantescos sistemas relacionais. As rápidas mudanças sociais e políticas que têm vindo a ocorrer nas sociedades modernas, têm arrastado consigo naturais e constantes necessidades de adaptação dos sistemas de ensino que lhes estão ancorados. Daí que, não seja estranho verificarmos uma determinada osmose entre as mudanças sociais e as transformações que a Escola sofre e/ou promove. A tripla rejeição do autoritarismo, do colectivismo e do intelectualismo, como uma das bases de uma nova relação pedagógica (Avanzini, 1984, p. 67 e 68) ou a afirmação de que o modelo cultural da futura relação educativa, será aquele que há-de possibilitar o relacionamento entre as diferentes gerações, baseado numa experiência partilhada de criação social e não na reprodução de uma ordem anterior (Postic, 1984, p. 72) são os vestígios de que será, talvez, no âmbito da relação pedagógica que este processo osmótico, maiores reflexos evidenciará. Foi a Relação Pedagógica, o instrumento que utilizámos como impulsionador de uma atitude favorável face à Profissionalização em Serviço.

A aprendizagem, as atitudes e a relação pedagógica

A experiência que queremos partilhar decorreu na nossa actividade lectiva como coordenador, e docente do módulo de Desenvolvimento Curricular, no âmbito da componente Ciências da Educação do Curso de Profissionalização em Serviço, na Universidade de Évora. A Profissionalização em Serviço destina-se a docentes dos Ensinos Básico e Secundário que não possuem a necessária profissionalização pedagógica para exercerem funções como docentes do quadro de nomeação definitiva nas escolas básicas e secundárias portuguesas.

Acedem a esta formação docentes de todos os grupos disciplinares, detentores de habilitações académicas muito diferenciadas e com tempos de serviço muito distintos. Para alguns, poucos, este é um momento de formação pelo qual ansiavam há muito. Para outros, a sua maioria, este é um período ingrato das suas carreiras profissionais. Durante um ano (ou dois, para os docentes com menos de seis anos de serviço) é-se simultaneamente professor e aluno, sendo encarada essa nova realidade como uma espécie de despromoção profissional e social.

Durante os anos em que nos temos vindo a relacionar com estes nossos colegas, temos sentido que chegam até às nossas sessões presenciais indivíduos desconfiados, receosos, descrentes e, muitas vezes, portadores de uma, eventual, atitude francamente negativa face ao processo de formação em que se encontram. Depois de dez, onze anos de prática lectiva, ser-se submetido a uma prova de verificação das capacidades docentes, não será propriamente a melhor oportunidade de formação que um sistema oferece a todos a quem recorreu no passado, deles se tendo esquecido até ao momento em que, de forma directiva, os submete a um processo discutível de qualificação, promovendo um mecanismo de «alunização» que, para muitos, é um autêntico sacrifício profissional e pessoal.

Rapidamente nos apercebemos de que pouco teríamos a ensinar a pessoas nestas condições. Pouco teriam a aprender connosco aqueles que, de forma evidentemente desconfiada, nos apareciam para efectuar a sua profissionalização, ano após ano. A um natural retraimento que existe em qualquer situação formal de formação, nas nossas sessões presenciais vivia-se uma atmosfera pesada, tensa, na qual se estabeleciam apenas as necessárias relações formais entre formador e formandos. Não existia alegria. As sessões decorriam ao ritmo semanal, o que também dificultava um relacionamento pessoal mais profundo. Em esporádicos e raros momentos em que todos falávamos de forma aberta e descomprimida, ficou bem claro que para a esmagadora maioria dos formandos, a Profissionalização em Serviço não servia senão para lhes complicar a vida. Não vislumbravam qualquer utilidade na frequência dos distintos módulos. Os conteúdos leccionados apareciam-lhes como pouco significativos para a melhoria da qualidade da sua prática lectiva. O nível qualitativo da sua docência não seria, provavelmente, melhorado com a Profissionalização em Serviço. Valia, no fim, a obtenção de uma situação profissional mais estável. Para nós isto era muito pouco. Era, de alguma forma, a negação de tudo em que acreditávamos, na nossa qualidade de formador. É aqui que a obra de J. Berbaum nos ofereceu um referencial extremamente importante. O PADÉCA guiou-nos ao longo da nossa actividade como docente do módulo de Desenvolvimento Curricular, no âmbito da já referida Profissionalização em Serviço.

Um desenvolvimento curricular algo diferente

Optámos por fazer da relação pedagógica um instrumento através do qual tentaríamos criar uma atitude positiva face ao Desenvolvimento Curricular, em particular, e à Profissionalização em Serviço, em geral. O módulo de Desenvolvimento Curricular, que até então era o último a ser leccionado, numa perspectiva de lhe conferir uma capacidade de avaliação global de todo o processo de formação, passou a ser o primeiro, na tentativa de, através dele, se possibilitar o aparecimento ou o reforço de uma atitude favorável a esse mesmo processo de formação. No seio dos conteúdos a leccionar, além daqueles que, tradicionalmente, fazem parte desta disciplina, apareceu um novo conteúdo, que intitulámos: «o desenvolvimento curricular: das atitudes à aprendizagem».

Na primeira sessão foi solicitado a cada formando que, por escrito e oralmente, partilhasse com todos os seus colegas uma situação da sua vida em que tivesse aprendido qualquer coisa. De referir que, com esta solicitação apareciam os primeiros sorrisos verdadeiramente genuínos e reveladores de uma expectativa agradável.

Pela nossa parte, tentávamos conseguir junto dos alunos dos nossos formandos, um testemunho semelhante ao solicitado aos seus professores. Estabelecia-se assim uma ligação entre formador, formando e formandos do formando, que se viria a revelar verdadeiramente catalítica no que respeita ao despontar de uma nova atitude face à situação de formação que os profissionalizando protagonizavam. Influenciada favoravelmente foi também a relação pedagógica que se estabeleceu nesse contexto de formação. Indirectamente, foi também muito influenciada de forma positiva a relação entre o «docente formando» e os seus alunos, quando se descobriu que, afinal de contas, todos aprendiam de forma semelhante.

Nas sessões seguintes, os «docentes-formando» eram confrontados com os testemunhos de aprendizagem dos seus próprios alunos e, inevitavelmente, procederam-se a comparações entre as situações descritas e à forma como professores e alunos aprenderam. A conclusão que sempre se retirou desse exercício de comparação foi que todos aprendem segundo processos muito semelhantes. As atitudes estão na base de todos eles. Os projectos académicos, profissionais e/ou de vida, servem sempre de grandes balizas que orientam a escolha e tratamento de todas as situações de aprendizagem. A avaliação é o grande instrumento de verificação de que todos se socorrem para afinarem, remodelarem ou abandonarem, inclusivamente, os seus projectos de aprendizagem.

Ao cabo de apenas três sessões, a relação entre formador e formandos não se baseava na formalidade da situação de formação, mas sim no prazer e na alegria que brotavam daquele exercício tão simples mas tão real, que retrata, simplesmente, aquilo que todos fazemos em todos os dias da nossa existência: aprender algo. Era evidente que para todos com quem partilhámos esta experiência, ao longo destes dois anos, ensinar, a partir daquele momento, nunca mais seria a mesma coisa. No momento em que escrevo estas linhas, estamos todos envolvidos (formandos e formador?) na construção de um instrumento (escala de Likert) que nos permita aperceber de qual será a atitude dos alunos do Alentejo face aos professores. Acontece que o módulo de Desenvolvimento Curricular já terminou há cerca de 5 meses...

Referências

- Avanzini, G. (1984). La Relation Educative aujourd'hui. *Le supplément*, 150, 65-84.
- Berbaum, J. (1988). *Un Programme D'Aide au Developpement de la Capacité d'Apprentissage (le PADÉCA)*. La Clastre, Ed. Autor.
- Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a capacidade de Aprendizagem*. Lisboa: E.S.E. João de Deus.
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. (1990). *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*. Porto: Edições Asa.
- Gagné & Briggs (1976). *La planificación de la enseñanza*. México: Ed. Trillas.
- Gomez, M. T. & Serrats, M. G. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*, Porto: Edições. Asa.
- Ipfing, H. J. (1979). *Vocabulário Fundamental de Pedagogia*. Lisboa: Edições . 70.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Simões, J.F. (1980). "As bases do poder docente". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, 301-326.
- Trindade, V. (1991). *Contributos para o estudo da atitude científica dos Professores de "Ciências"*. [dissertação apresentada à Universidade de Évora tendo em vista a obtenção do grau de doutor em Ciências da Educação], Évora: Universidade de Évora.
- Vaz, M.P. (1990). "Em torno do Curso Magistral". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 269-287.