

APRENDENDO A APRENDER SE APRENDE O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NA PROFISSIONALIZAÇÃO EM SERVIÇO

J. BRAVO NICO

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE DE ÉVORA

A presente comunicação é o resultado de um conjunto de experiências que temos vindo a implementar na nossa acção docente, desde há dois anos, no âmbito das actividades relacionadas com a Profissionalização em Serviço, na Universidade de Évora, nomeadamente no que à leccionação do módulo de Desenvolvimento Curricular diz respeito.

A necessidade que sentimos de conferir alguma instrumentalidade a um processo de formação, que é, quase sempre encarado por aqueles que a ele acedem, como um percurso nada sedutor, quer do ponto de vista profissional, quer do ponto de vista pessoal, fez com que optássemos por experimentar uma metodologia diferente. Apresentaremos, de seguida, a forma como operacionalizámos os dois módulos de Desenvolvimento Curricular, que tivemos o privilégio de leccionar nos anos lectivos de 1994/95 e 1995/96.

COMO ACONTECERAM AS COISAS...

A Profissionalização em Serviço foi, durante algum tempo, uma das poucas oportunidades de formação e de actualização a que a classe docente teve acesso, nomeadamente antes do aparecimento do Programa FOCO e da proliferação dos cursos de pós-graduação a que se assiste actualmente. No início, a Profissionalização em Serviço era entendida pelos profissionalizandos, pelos formadores e pelo próprio sistema, como um dever dos docentes. Uma trajectória curricular que teria, obrigatoriamente, de ser percorrida por quem pretendia aceder a uma certa estabilidade profissional, a qual era, e é na esmagadora maioria dos casos, mais do que merecida. Desde o início da nossa actividade, como Acompanhante dos Projectos de Formação e Acção Pedagógica (2.º ano da Profissionalização em Serviço), no ano lectivo de 1990/91, que sentimos esse ambiente pesado que decorre sempre de um dever que se tem que cumprir. Também, desde esses momentos iniciais da nossa actividade neste âmbito da Formação de Professores, que entendemos este processo como a maioria dos professores o entende (Esteves, 1992, p. 450) ou seja, como um dever e um direito

concomitantes, que deverá atender não só às necessidades do sistema, mas também, e principalmente, às necessidades presentes e futuras dos próprios docentes envolvidos.

A educação permanente assumindo-se como um processo que dura a vida inteira (*lifelong*) e desenrolando-se nas mais distintas ocasiões da existência dos indivíduos (*lifewide*), revela, no caso da formação docente, aspectos determinantes aos níveis da concepção e do desenvolvimento do currículo (Simões, 1992, p. 338). De facto, qualquer que seja o currículo — ou os fundamentos políticos, culturais, económicos e sociais que lhes estão subjacentes — este depende, em última análise, da capacidade de operacionalização daqueles que, dia após dia, vão fazendo milagres nas salas de aula das escolas portuguesas. Para estes profissionais, a formação, além de ter de ser necessariamente contínua, é um direito elementar.

É desta forma, baseados na perspectiva que acabámos de expor, que temos vindo a implementar a nossa estratégia de actuação, no âmbito da Profissionalização em Serviço, como coordenador do referido processo, como docente do módulo de Desenvolvimento Curricular (1.º ano de formação) ou como Acompanhante do Projecto de Formação e Acção Pedagógica (2.º ano de formação).

Concordamos com Pacheco, Vieira & Costa (1994, p. 621) quando estes autores se referem ao Desenvolvimento Curricular como o isomorfismo existente entre as três dimensões fundamentais do processo educativo: o plano intencional, concretizado no projecto educativo, o processo, dinâmico e interactivo e o contexto organizacional e formativo específico, constituído pelas estruturas organizacionais escolares e não escolares.

Destas três vertentes privilegiámos as duas últimas: o processo e o contexto.

- i) O processo, uma vez que era e é um dos objectivos fundamentais do módulo de Desenvolvimento Curricular (o primeiro a ser leccionado) criar as condições necessárias para que os profissionalizandos encarem a Profissionalização em Serviço não como um sacrifício (um dever) mas como um agradável momento das suas carreiras profissionais (um direito). Este é, aliás, para Fonseca Pires (1994, p. 585) a primeira dimensão do currículo.
- ii) O contexto, uma vez que este é uma dimensão fundamental na operacionalização de qualquer ideia, projecto, ou sistema educativo. De facto, é extremamente importante que o docente atenda às variáveis relacionadas com o ambiente escolar, que são um dado de inegável importância no desenvolvimento do currículo.

O contexto, também apelidado por Fonseca Pires (1994, p. 586) como o *currículo subentendido*, é, para nós, uma das componentes de qualquer trajectória curricular. Era, e é, condição *sine qua non* que o ambiente da Profissionalização em Serviço fosse o mais agradável possível, sem que isso retirasse qualquer dignidade a este processo formal de formação. Foi isso que tentámos fazer.

COMO COMEÇAMOS...

A primeira prioridade consistia em criar e/ou reforçar atitudes positivas face à Profissionalização em Serviço e face à condição de profissionalizando.

De facto, 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 exibir 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 & 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, op. 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 & 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 modificadas. A nossa finalidade consistia em tornar a Profissionalização em Serviço um agradável momento no presente profissional dos nossos colegas e uma boa recordação no seu futuro. Só conseguiríamos tal desiderato se conseguíssemos criar atitudes positivas face a este processo de formação.

A ESTRATÉGIA SEGUIDA...

Baseámos a nossa estratégia de acção numa tentativa de integração das dimensões horizontais do currículo, de acordo com Simões (1992, p. 342) e de forma a promover mecanismos de transferência imediatos, introduzindo a realidade profissional e pessoal dos profissionalizandos no processo formal que era a Profissionalização em Serviço.

Segundo D'Hainaut (in Simões, 1992, p. 343) para se conseguir a interacção horizontal referenciada, torna-se necessário implementar uma estratégia assente em quatro etapas fundamentais e que são:

1. Uma abordagem inter e transdisciplinar dos conteúdos, quer ao nível da sua concepção, quer ao nível da sua execução. Esta primeira etapa era, inclusivamente, para nós uma necessidade. Na realidade, frequentavam as sessões de Desenvolvimento Curricular docentes dos mais diversos grupos disciplinares. Este facto, potencialmente condicionador da operacionalização do módulo, veio a revelar-se como uma variável catalizadora do diálogo interdisciplinar, tantas vezes virtualmente impossível.

2. Introduzir, no âmbito do programa do módulo de Desenvolvimento Curricular, objectivos de *transfert*, do tipo *aprender a aprender*. Esta era, aliás, uma das nossas prioridades: a aprendizagem. Na realidade, qualquer processo de desenvolvimento curricular só terá sentido se dele resultar uma aprendizagem significativa.

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-á 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.

3. Fixar objectivos afectivos, concomitantemente aos objectivos da dimensão cognitiva, destinados a tornar operacionais estes últimos. A relação pedagógica assume aqui um papel insubstituível.

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 consecução 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 catalisadores, 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, pp. 67-68) 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 impulsor de uma atitude favorável face à Profissionalização em Serviço.

4. Repartir, equilibradamente, as actividades escolares e extra-escolares, de modo a facilitar o investimento do saber adquirido. Foi com o objectivo de atender a este quarto e último passo, que o programa do módulo de Desenvolvimento Curricular era, e é, um programa aberto ou flexível. Após decorrerem dois terços das sessões formalmente previstas, os formandos são confrontados com um momento em que têm, eles próprios, de optarem pelo conteúdo que se seguirá. O programa será aquilo que os formandos necessitarem naquele momento das suas carreiras académicas e profissionais.

CONCLUINDO...

Passados dois módulos de Desenvolvimento Curricular, estamos firmemente convictos de que o balanço é positivo. No final do segundo módulo de Desenvolvimento Curricular, conseguimos implementar, pela primeira vez, os quatro passos que acabámos de referir.

Também não queremos terminar sem fazer referência ao facto de que, oito meses após a conclusão do referido módulo e dois meses após a conclusão da Profissionalização em Serviço, no ano lectivo 1995/96, estamos, hoje, ainda todos, ex-formador e ex-formandos, envolvidos num trabalho de pesquisa sobre as atitudes dos alunos do Ensino Básico face aos professores, na região alentejana. Como formador, devo dizer-vos que me sinto, eu próprio, com uma atitude diferente face à Profissionalização em Serviço.

BIBLIOGRAFIA

- AVANZINI, Guy (1984). «La relation educative aujourd'hui». In: *Le Supplément*, n.º 150, pp. 65-84.
- BERBAUM, Jean (1988). *Un programme d'aide au developpement de la capacité d'apprentissage* (le PADÉCA). La Clastre. Ed. Autor.
- BERBAUM, Jean (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto. Porto Editora.
- CARDOSO, A. (1994). «Currículo e Didácticas». In: A. Estrela e J. Ferreira (eds). *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas*. Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF-AFIRSE. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- ESTEVES, M. (1992). «A formação contínua de professores e a reforma educativa». In: A. Estrela e M. E. Falcão (eds). *A reforma curricular em Portugal e nos países da comunidade europeia*. Actas do II Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF-AFIRSE. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- FERNANDES, E. (1990). *Psicologia da adolescência e da relação educativa*. Porto. Edições Asa.
- FONSECA PIRES, M. A. (1994). «Um curriculum funcional para uma escola em mudança». In: A. Estrela e J. Ferreira (eds). *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas*. Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF-AFIRSE. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- 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.
- IPFLING, H. J. (1979). *Vocabulário fundamental de Pedagogia*. Lisboa. Edições 70.
- PACHECO, J. A.; VIEIRA, F.; COSTA, L. (1994). «A teoria e desenvolvimento curricular como disciplina e a sua proposta de formação de professores». In: A. Estrela e J. Ferreira (eds). *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas*. Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF-AFIRSE. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- POSTIC, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra. Coimbra Editora.
- SIMÕES, A. (1992). «Educação permanente e reforma do currículo». In: A. Estrela e M. E. Falcão (eds). *A reforma curricular em Portugal e nos países da comunidade europeia*. Actas do II Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF-AFIRSE. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- SIMÕES, J. F. (1980). «As bases do poder docente». In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, pp. 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». In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, pp. 269-287.