

Maria Helena Ramalhão D. Ramalho

**EDUCAÇÃO ATITUDINAL NO ÂMBITO DA
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA:
teoria e prática em decisões docentes**

Dissertação defendida
em ~~20~~ 1994 na
Univ. Fluminense

Helena Ramalho

*A todos aqueles que acreditam
no papel construtivo da educação escolar
e que para ele contribuem*

INTRODUÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO E ESTRUTURA DA OBRA

Para além de razões pessoais, são vários os motivos conjunturais que nos convidam a debruçar sobre uma temática envolvendo o campo atitudinal.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, tanto nos princípios organizativos que preconiza para o sistema educativo (artº 3º) como nos objectivos que define para a educação escolar (artº 7º, 9º e 11º), estabelece um quadro atitudinal a privilegiar.

No âmbito da organização e desenvolvimento curricular, e centrando-nos particularmente no programa de Geografia para o 3º ciclo do ensino básico - introdução, finalidades e objectivos gerais -, é notória a primazia concedida ao "ser".

Assim, de um domínio atitudinal ignorado até ao início dos anos 90 ou, pelo menos, alvo de práticas informais, pontuais e frequentemente inconscientes, passa-se à exigência de uma planificação formal e de uma intervenção consciente e sistemática neste campo. Não se trata de acabar com o currículo oculto mas simplesmente de explicitar e racionalizar parte de uma faceta da educação escolar.

Por outro lado, já desde há alguns anos que organismos da comunidade educativa internacional, como a Unesco, vêm alertando para a necessidade de ser ultrapassada a meta da "transmissão do saber". No quadro de uma educação permanente *"as mutações científicas e tecnológicas demonstram a necessidade de adquirir na escola a capacidade de 'aprender a aprender'"* (RASSEKH e VAIDEANU, 1973).

A estas pressões se juntam outras como as dos problemas sociais e ambientais com que a humanidade se debate. Está suficientemente claro que é preciso dotar as gerações vindouras de capacidade e de espírito de intervenção e de decisão conscientes, em respeito pela dignidade de todos.

As atitudes são, deste modo, encaradas como causa e como efeito de aprendizagem.

Acreditamos que a educação formal não seja a única via para a criação e alteração de atitudes, mas pensamos que pode e deve contribuir para o seu potenciar.

Esta obra nasce do contexto acabado de referir e é decorrente de um trabalho de investigação cuja componente prática foi levada a cabo no ano lectivo 1992/93. Pretende detectar e avaliar o grau de interferência da componente atitudinal na organização do ensino de uma disciplina (neste caso, a Geografia), na sua dupla vertente teoria-prática. Partimos da convicção de que dada a complexidade da educação atitudinal e a falta de informação e de preparação dos professores neste campo, a planificação do ensino da Geografia se continua a pautar por esquemas organizacionais em que o esqueleto básico é o "saber".

Enquadramo-nos numa visão do mundo e numa perspectiva educativa em que se crê que o indivíduo é um mediador entre os estímulos que recebe e as respostas que fornece. Mediação que pressupõe uma multiplicidade de interferências associadas aos processos mentais que subjazem ao comportamento.

Situamo-nos, pois, no paradigma investigativo mediacional. Mais concretamente, e porque nos vamos debruçar sobre a vertente "professor", inserimo-nos no paradigma mediacional centrado no professor, também designado paradigma de pensamentos do professor ou paradigma mediacional cognitivo.

Contrariamente ao paradigma do processo-produto, *"não é o comportamento observável o objecto de estudo, mas, tratar-se-ia de compreender o comportamento docente e isto levaria a analisar em profundidade, os factores e processos internos que determinam a intencionalidade e a actuação do professor"* (CASTILLO, 1988: 257). Fica superada, também, a unidireccionalidade da intervenção didáctica, pois considera-se que:

- o processamento da informação por parte do professor é influenciado e influencia a própria conduta;
- o processamento da informação por parte do aluno é influenciado e influencia a própria conduta;
- o processamento de informação por parte de qualquer um deles (professor ou aluno) é influenciado pela conduta do outro (fig. 1).

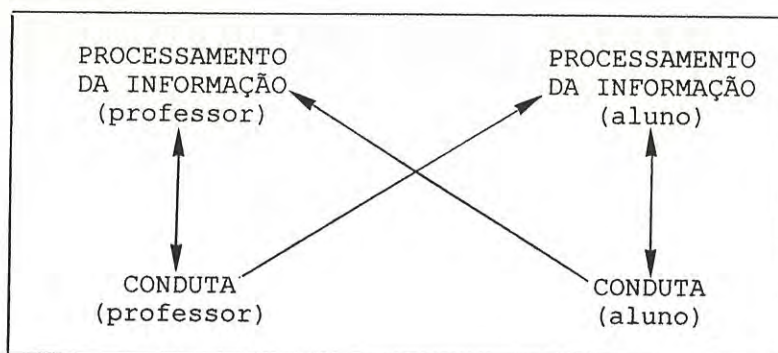


Fig. 1 - A bidireccionalidade da intervenção didáctica (adaptado de Winne e Marx, cit. por MARCELO GARCIA, 1987: 18)

Situando-nos na perspectiva dos pensamentos pedagógicos e tomada de decisões(1) é notório o vínculo à psicologia cognitiva, pois esta "preocupa-se com o modo como os organismos conhecem ou adquirem conhecimentos acerca do seu mundo, e com o modo como usam esse conhecimento para guiar decisões e levar a cabo acções eficazes" (Bower, cit. por MARCELO GARCIA, 1987: 28).

Uma investigação baseada nos processos - de pensamento, de tomada de decisão - afigura-se mais pertinente do que uma linha investigativa cuja preocupação incida nos produtos. Pretende-se compreender como o professor organiza o ensino e porque o faz de determinada maneira.

Paralelamente, o contexto em que vivemos - de reforma educativa, de inovação curricular - conduz-nos à mesma esfera paradigmática.

"Qualquer tentativa planificada e sistematizada de introduzir mudanças organizativas ou pedagógicas, novos modos de pensar e fazer na escola, padrões diferentes de relação institucional e de relações entre professores e alunos, depara sempre com a figura e a actuação, a resistência ou a disposição, a aceitação ou a recusa de mudança por parte dos professores." (MUÑOZ, 1986: 188)

Nos modelos de inovação centropereféricos (2), a difusão das ideias inovadoras, apesar de relativamente rápida, corre o risco de ser pouco convincente. Isto vem reforçar o papel crucial do pensamento-acção do professor nas Reformas como a que vivemos.

Contrariamente à perspectiva teórica de investigação sobre inovação apelidada de técnico-científica, em que o professor é mero executor de inovações, a perspectiva cultural concebe o docente como um elo activo e fundamental na cadeia da inovação, como um agente curricular, como *"um sujeito dotado de poder profissional para reconstruir e redefinir projectos de mudança"* (MUÑOZ, 1986: 191), exercendo, assim, uma influência "construtiva" e pessoal em qualquer projecto.

Só poderemos entender a mediação efectuada pelo docente, entre o projecto inovador e a prática, se imergirmos no seu pensamento para tentarmos compreender as suas tomadas de decisão.

Tal como Clark afirmava a propósito do professor de 1985, diremos que o professor do limiar do século XXI é um construtivista que continuamente constrói, elabora e comprova a sua teoria pessoal do

mundo. O modelo de tomada de decisões concebe o professor "como alguém que está constantemente a avaliar situações, a processar informação sobre essas situações, a tomar decisões sobre o que fazer de seguida, a guiar acções com base nessas mesmas decisões, e a observar os efeitos das acções sobre os alunos" (Clark, cit. por MARCELO GARCIA, 1987: 17).

Paralelamente ao carácter nomotético da política educativa, cada acto, cada faceta do ensino assume-se como idiográfica. A conciliação destas duas vertentes, aparentemente antagónicas, só é viável perante uma "autonomia responsável" por parte dos professores. Segundo SHAVELSON (1986), tal ocorre se os docentes possuírem as "ferramentas de trabalho necessárias - guiões e esquemas científicos e pedagógicos, destrezas de planificação, etc. - para melhorar o rendimento académico dos alunos (que é a obsessão dos políticos)" (3) (p.180).

O livro estrutura-se em três partes e um capítulo conclusivo. Organiza-se num *continuum* teórico-prático: a **Primeira Parte** pretende fornecer um esclarecimento conceptual e um enquadramento em termos de teorias e metodologias de educação atitudinal; na **Segunda Parte** analisam-se alguns documentos oficiais e, com base neles, concebe-se um eixo e um desenho de planificação; a **Terceira Parte** abarca o estudo experimental, em que se pretendeu ter acesso ao modo como em três escolas da Área Metropolitana do Porto se enquadrou a educação atitudinal na organização da educação geográfica, a nível do 7º ano.

NOTAS

1) O termo "decisão" é frequentemente associado a "acto de decidir", a "solução", a "eleição", a "escolha", a "conclusão". Alguns autores encaram-no como acto consciente, enquanto outros admitem a possibilidade de eleição inconsciente.

2) Os modelos centrop periféricos "são aqueles em que as ideias inovadoras são geradas em algum ponto central do sistema e depois são difundidas aos profissionais" (JIMÉNEZ e outros, 1989: 41). Schön (cit. por STENHOUSE, 1987: 282) caracteriza-os do seguinte modo:

"- La innovación que ha de ser difundida existe, plenamente realizada no esencial, antes de su difusión.

- Difusión es el movimiento de una innovación desde un centro hasta sus usuarios definitivos.

- La difusión dirigida es un proceso centralmente controlado, de diseminación, perfeccionamiento y suministro de recursos e incentivos."

Para além destes modelos de inovação podemos considerar os "periférico-periféricos" e os "periférico-centrais".

3) Esquema é "uma estrutura abstracta de informação. É abstracta no sentido que sintetiza informação sobre diferentes casos particulares" (Anderson, cit. por SHAVELSON, 1986: 168).

Guiões correspondem a "estruturas de conhecimentos concretos, estereotipados, que se adquirem através de rotinas quotidianas. (...) São estruturas hierárquicas que representam conhecimentos espaço-temporais, (...)" (SHAVELSON, 1986: 169).

I

AS ATITUDES E A EDUCAÇÃO ATITUDINAL:
DAS TEORIAS ÀS METODOLOGIAS

1. ATITUDES, DELIMITAÇÃO CONCEPTUAL

1.1. VERTENTES DO CONCEITO "ATITUDE"

Atitude, enquanto termo científico, obriga-nos a recuar à viragem do século, ao início da Psicologia Experimental. Segundo THOMAS e ALAPHILIPPE (1983: 7) o conceito inicial - "Bewusstseinslagen" (atitude de consciência) - surge ligado à escola de Wurzburg e, particularmente, a Oswald Külpe.

Neste momento, ao aproximarmo-nos de novo século, o conceito está longe de ser passível de interpretação universal. Do sentido fisiológico - postura - aos sentidos psicológico, psicossociológico e moral, há uma proliferação de significados.

* Tendência para a acção (Thomas e Znadiecki, 1919).

* Disposição mental e neurológica, resultante da experiência e exercendo uma influência directa ou dinâmica sobre as reacções do indivíduo face a todos os objectos e todas as situações que a ele se reportam (Allport, 1934).

* Sistema estável de avaliações positivas ou negativas, sentimentos, emoções e tendências de acção favoráveis ou desfavoráveis relativamente a objectos sociais (Krech e Crutchfield, 1948).

* Padrões de comportamento aprendido e que predispõem o indivíduo a agir de determinada maneira, quando enfrenta uma disposição específica (Mouly, 1960).

* Tendências internas para aceitar ou refutar. Referem-se a uma aproximação positiva ou a um afastamento negativo relativamente a ideias e objectos. Supõem um tipo de resposta afectivo face ao objecto de que se trata (Travers, 1963).

* Predisposição aprendida para responder consistentemente de modo favorável ou desfavorável relativamente a dado objecto social (Fishbein e Ajzen, 1975).

* Construção hipotética; instrumento conceptual integrativo elaborado a título de hipótese para explicar uma estrutura relativamente estável, num indivíduo, de elementos avaliativos, afectivos e conativos (Leyens, 1979).

* Força adquirida que leva o indivíduo a conduzir-se de tal maneira. A nível psicossociológico, a atitude é uma variável intermediária entre a situação e a resposta a essa situação (Thomas e Alaphilippe, 1983).

* Predisposição aprendida, de fundo emocional, para pensar, sentir, perceber e agir consistentemente de maneira favorável ou desfavorável, em relação a uma pessoa, ideia ou objecto (Lück e Carneiro, 1983).

* Resposta observável que os sujeitos dão a questões que lhe são postas a propósito de um problema ou de um objecto social (Montmollin, 1984).

* Disposição interior que se traduz por reacções emotivas moderadas que são adquiridas e sentidas cada vez que a pessoa se encontra em presença do objecto (ou ideia ou actividade); estas reacções levam-na a aproximar-se (a ser favorável) ou a afastar-se (a ser desfavorável) deste objecto (Morissette e Gingras, 1989).

* Predisposições estáveis e formas habituais de pensar, sentir e actuar em consonância com os nossos valores (Tierno, 1992).

Quadro 1 - Algumas definições de "atitude".

A atitude surge, essencialmente, como algo que envolve o indivíduo, tendo carácter eminentemente pessoal. No entanto, alguns autores admitem a possibilidade de ser partilhada, de ser característica de grupos e, até, de ter carácter institucional.

Caracteriza-se por ser uma (pre)disposição ou uma reacção. A identificação da atitude com "predisposição" emana da perspectiva cognitivista enquanto que o condutismo encara a atitude como "reacção", como resposta, e não propriamente como predisposição para responder. TIERNO (1992) considera que a disposição conduz à atitude mas se distingue desta: *"La disposición es consecuencia de la repetición de varios actos, pero la actitud es más segura y firme al provenir de varias aptitudes y hábitos"* (p.48).

O alvo sobre o qual recai a predisposição (a atitude), apesar de algo heterogéneo, aponta essencialmente para objecto, se bem que este termo não tenha sido utilizado sempre na mesma acepção. Tanto é entendido como "coisa", como "objecto social", como pode englobar "questões", "ideias", "problemas", "pessoas", etc. Koch, cit. por IPFLING (1974: 46), admite como objecto atitudinal *"pessoas e grupos, bem como instituições, organizações e modos de conduta, mas também realidades abstractas como normas sociais e sistemas de regras, mundividências e dogmas"*.

O constructo "atitude" reveste-se, no entanto, de muitas outras facetas (fig.1):

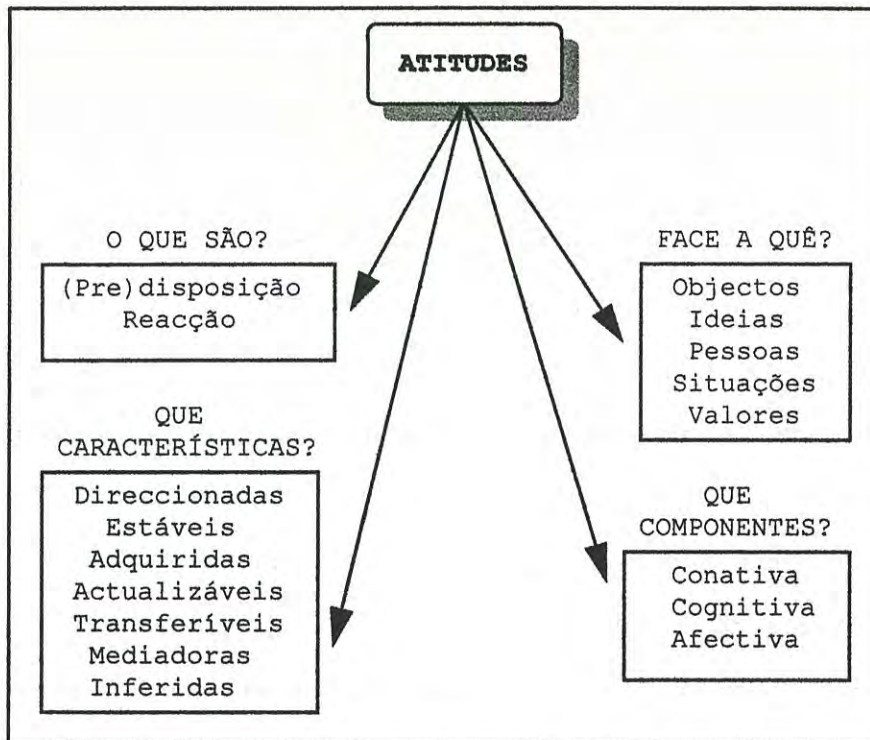


Fig.1 - Principais vertentes do conceito "atitude"

As atitudes são direccionadas, isto é, apresentam bipolaridade podendo oscilar num contínuo entre dois pólos: favorável / desfavorável, positivo / negativo, atracção / repulsão.

São estáveis, adquiridas e actualizáveis. Quer isto dizer que não podemos falar de atitude por uma simples ocorrência ocasional, mas sim quando a tal disposição apresenta persistência; por outro lado, as atitudes não são inatas, são aprendidas, podendo o indivíduo ir alterando o seu leque atitudinal.

Apresentam transferibilidade, ou seja, podem generalizar-se ou transferir-se para diferentes casos, o que encerra em si mesmo um alto potencial educativo. Com efeito, dada esta característica (que se encontra associada à estabilidade) podemos esperar e aspirar que as atitudes potenciadas a nível escolar perdurem para além dos limites da

escola e se apliquem a diversas situações do quotidiano, presente e futuro, dos nossos alunos.

Têm carácter mediático entre uma situação e a resposta a essa situação (recorde-se a noção de Thomas e Alaphilippe), entre as necessidades internas de uma pessoa e o seu ambiente externo (Smith, Bruner e White, cit. por ESCÁMEZ e ORTEGA, 1988: 51).

Uma outra importante característica das atitudes é que elas são inferidas, não as podemos detectar directamente, não são passíveis de observação directa. Detectamo-las através das suas componentes, principalmente por meio da conduta.

Na realidade, dado que a atitude é mediadora, preparando, predispondo o indivíduo para agir, a componente conativa é um preditor a considerar. As atitudes apresentam, ainda, uma raiz cognitiva - como conjunto organizado de convicções, crenças, conhecimentos, expectativas, ... - e mobilizam o processo afectivo (envolvem sentimentos).

O universo atitudinal é numerosíssimo (quadro 2) existindo igualmente diversas maneiras de classificar as atitudes.

Aceitação	Cooperação	Liderança
Altruísmo	Consideração	Moderação
Amabilidade	Cordialidade	Objectividade
Aplicação	Cortesia	Organização
Assiduidade	Curiosidade	Ordem
Autenticidade	Dedicação	Optimismo
Auto-aceitação	Desprendimento	Paciência
Autoconfiança	Delicadeza	Perseverança
Autodirecção	Desportividade	Persistência
Autodisciplina	Dinamismo	Pontualidade
Autodomínio	Discrição	Produtividade
Auto-estima	Disponibilidade	Prudência
Autonomia	Economia	Realismo
Autenticidade	Entusiasmo	Religiosidade
Benemerência	Espontaneidade	Receptividade
Benevolência	Firmeza	Reciprocidade
Bondade	Franqueza	Respeito
Caridade	Fraternidade	Responsabilidade
Civilidade	Fidedignidade	Sensibilidade
Civismo	Força de vontade	Simplicidade
Coleguismo	Honestidade	Sociabilidade
Combatividade	Humildade	Solidariedade
Comunicabilidade	Idealismo	Sinceridade
Competição	Imparcialidade	Tacto
Companheirismo	Independência	Temperança
Constância	Industriosidade	Tenacidade
Confiança	Iniciativa	Tolerância
Consciência crítica	Lealdade	Vivacidade
		Zelo

Quadro 2 - Listagem de atitudes (cf. LÜCK e CARNEIRO, 1983: 47)

MARTÍNEZ e outros (1993: 34) consideram quatro categorias de atitudes:

- atitudes derivadas de procedimentos. Conjunto de predisposições - cognitivas e morais - que, mais ou menos exhaustivamente, incluiriam o autoconhecimento, a autonomia e a autoregulação, a capacidade de diálogo, a capacidade de transformar o meio, a compreensão crítica, a empatia e a perspectiva social, as habilidades sociais e para a convivência, e o raciocínio lógico e moral;

- atitudes consensuais, ou seja, partilhadas. Englobam todas aquelas que, de forma generalizada, se aceitam como desejáveis nos diferentes contextos socioculturais (atitudes relacionadas com justiça, liberdade, autonomia, ...);

- atitudes de construção pessoal. Apesar de não serem partilhadas por todos os membros da sociedade, considera-se legítimo e positivo que a pessoa ou o grupo as tenha como próprias (atitudes face à religião, opções políticas, ...);

- atitudes científicas. As que derivam da aprendizagem das disciplinas, do trabalho escolar diário, da sua optimização (esforço, interesse, observação, experimentação, etc.).

Podemos igualmente distinguir, baseando-nos em BOLÍVAR (1992), atitudes específicas do campo científico em questão, de atitudes transversais de aprendizagem (aquelas que são facilitadoras da aprendizagem: cuidado no uso de materiais, autoconfiança, ...) e de atitudes morais (respeito pelo outro, solidariedade, ...).

1.2. ATITUDE E CONCEITOS PERIFÉRICOS

O conceito de atitude é vizinho de vários outros e tangencial a alguns deles. Crença, opinião, valor, interesse, motivação, aptidão, hábito, intenção, conduta, comportamento, necessidade,... são alguns dos termos muito próximos do de atitude. Situar-los num mesmo espaço e estabelecer as respectivas fronteiras não é tarefa fácil e o "design" poderá ser diferente consoante a perspectiva que se adopte.

Consideramos a existência de **três grandes ambientes "espaciais"**: o cognitivo/valorativo, o atitudinal/pré-activo e o da realização. Este trio ambiental apesar de apontar para um contínuo ideal / real, globalidade / especificidade, teoria / acção, funde-se e confunde-se, esbatendo-se as respectivas fronteiras (fig.2):

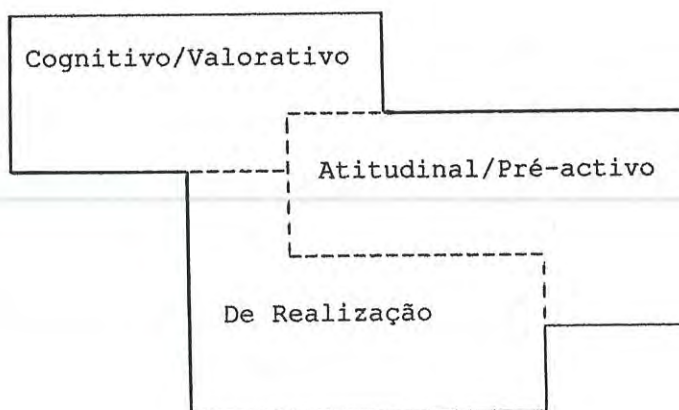


Fig. 2 - A aproximação dos três macroambientes

No ambiente **cognitivo/valorativo**, em que a componente cognitiva é preponderante, aliada, por vezes, à faceta afectiva, encontramos conceitos como os de crença, valor e opinião.

Relativamente às crenças, é notório o seu carácter subjectivo, pois correspondem a convicções do indivíduo ou do grupo, convencimentos esses que nem sempre se baseiam na realidade objectiva ou cientificamente comprovada: Wahlston e outros (cit. por MARCELO GARCIA, 1987) consideram crença *"uma declaração hipotética ou inferencial acerca de um objecto, capaz de ser precedida pela frase 'creio que...'"* (p. 107). ESCÁMEZ e ORTEGA (1988: 41), a propósito do modelo de Fishbein e Ajzen, situam-as nitidamente no campo cognitivo.

Em suma, apesar de fortemente condicionadas pelos conhecimentos que o indivíduo detem, abarcam um campo subjectivo em que a afectividade pessoal e/ou os condicionalismos sociais interferem.

Os valores surgem associados às crenças. Rokeach (cit. por ESCÁMEZ e ORTEGA, 1988: 114) considera-os como crenças duradouras de que um determinado modo de conduta é pessoal e socialmente preferível a outro. Afirma que o preferível é sempre um conceito pessoal embora se possa reportar ao indivíduo, aos outros ou a um conjunto social.

Esta pessoalização do preferível aponta para a subjectividade dos valores. No entanto, perdura a posição oposta a esta que defende a objectividade cultural dos valores, sendo estes objectos externos ao indivíduo e com significação pessoal.

SUBJECTIVISMO	OBJECTIVISMO
* Identificação do valor com o sujeito (o valor tem o seu fundamento e depende do sujeito que valoriza).	* O valor é uma realidade independente do sujeito (valor e valoração são distintos).
* O valor é um estado psicológico, uma vivência.	* O valor encontra-se nos objectos, mas é independente deles.
* Valor é uma construção do sujeito, de acordo com as suas tendências e vivências psicológicas.	* Os valores têm uma existência real, objectiva e autónoma.
RELATIVISMO MORAL	UNIVERSALISMO MORAL

Quadro 3 - Subjectivismo versus Objectivismo

(segundo BOLÍVAR, 1992: 98)

Estas duas vertentes - subjectivista e objectivista - são conciliáveis, pois, tal com BLÁZQUEZ e outros (1986: 138) referem *"se é certo que não há valor sem valoração subjectiva por parte do homem que o contemple, também é certo que as qualidades objectivas das coisas induzem, em relação a elas, os valores"*. Também HERRERIAS (1989) se posiciona face a esta dualidade afirmando que os valores não são nem objectivos, nem subjectivos:

"Tienen virtualidades cercanas a lo expresado con el término de objectividad y de subjectividad. (...) Tiene el objetivo, el "sentido" natural-cultural que se manifiesta en el hombre como hecho presente, como hecho ahí. Tiene unas ciertas delimitaciones, definiciones, esencialidades,

conceptualizaciones (...) Tiene de subjetivo, la exigencia de la historia, la ineludible experiencia del tiempo y de los balbuceos por madurar y mantener un camino de realización histórica, que se dan en el hombre". (p. 43)

Rokeach subdivide os valores em dois grandes conjuntos (quadro 4): valores terminais, referentes a um estado final de existência (ex: liberdade), e valores instrumentais, subordinados aos primeiros e referentes a um modo de conduta (ex: responsabilidade). Em relação a cada um destes blocos podemos, ainda, fazer uma subdivisão em função da perspectiva intrapessoal ou interpessoal.

VALORES TERMINAIS	VALORES INSTRUMENTAIS
Uma vida confortável	Ambicioso
Uma vida interessante	Tolerante
Realização pessoal	Competente
Um mundo em paz	Alegre
Um mundo em beleza	Valente
Igualdade	Capaz de perdoar
Segurança familiar	Diligente
Liberdade	Honesto
Felicidade	Imaginativo
Harmonia interior	Independente
Maturidade no amor	Intelectual
Segurança nacional	Lógico
Prazer	Capaz de amar
Auto-respeito	Obediente
Reconhecimento social	Cortês
Amizade verdadeira	Responsável
Sabedoria	Autodisciplinado

Quadro 4 - Tabela de valores de Rokeach

(em ESCÁMEZ e ORTEGA, 1988: 118)

Valores e atitudes são idênticos relativamente ao facto de serem disposições internas, de se traduzirem por reacções emotivas, de apresentarem bipolaridade. Contudo, os valores correspondem a uma abstracção de mais alto nível, a reacção emotiva mais forte, referem-se essencialmente a ideias e apresentam uma certa fusão dos campos cognitivo e afectivo.

"Toda a valoração é precedida por um conhecimento; no entanto, o puro conhecimento é insuficiente. (...) Há uma fusão do conhecimento e do sentir, dos planos intelectual e emotivo, na valoração, que faz entrar em jogo toda a nossa personalidade".
(IBAÑEZ, 1976: 31)

Enquanto que o valor é o conceito do preferível, a atitude é a preferência, a favorabilidade ao desfavorabilidade face a um objecto (ESCÁMEZ e ORTEGA, 1988: 121). O valor é da ordem do ideal, pois transcende as situações; pelo contrário, a atitude enquadra-se no campo do real, na medida em que diz respeito a situações concretas.

VALORES	ATITUDES
Valor da PAZ	Confiança Justiça Pacificação
Valor do TRABALHO	Espírito de trabalho Solidariedade Criatividade
Valor da AMIZADE	Cooperação Comunicação de bens Comunicação de vida

Valor da COMUNIDADE	Participação na vida social Tolerância Solidariedade internacional
Valor da VERDADE, da CIÊNCIA	Curiosidade Sentido crítico Espírito de estudo
Valor da LIBERDADE	Libertação Sinceridade Responsabilidade
Valor da BELEZA	Admiração Sensibilidade artística Amor à natureza
Valor da ORDEM	Dignidade pessoal Limpeza do ambiente Ordem
Valor do PRESTÍGIO	Dignidade pessoal Respeito Humildade
Valor do BEM-ESTAR, da SAÚDE	Higiene Prevenção de doenças Fortaleza
Valor da EXPRESSÃO CORPO- RAL, DESPORTO e ATLETISMO	Ginástica Desporto Atletismo
Valor do ALIMENTO	Dietética Temperança Culinária
Valor do AMOR ERÓTICO	Castidade Atracção sexual Amor
Valor do JOGO e DIVERSÃO	Equanimidade Humor Diversão

Quadro 5 - Quadro correlativo de valores-attitudes

(adaptado de ALCÁNTARA, s/data: 44-45)

A par de posições deterministas defendidas por alguns autores, vislumbra-se uma complementaridade entre valor e atitude: as atitudes resultam, segundo Reich e Adcock (cit. por LÜCK e CARNEIRO, 1983: 34), de uma operacionalização dos valores; são um estado de espírito do

indivíduo face a um valor (THOMAS e ALAPHILIPPE, 1983: 8); por seu lado, um valor é "o resultado de uma particular organização atitudinal" (GAIRÍN SALLÁN, 1987: 26).

As opiniões, tal como as atitudes, envolvem simul-taneamente aspectos cognitivos, afectivos e conativos. Todavia, DAVIS (1964: 10), apesar de concordar com este envolvimento tridimensional, considera as opiniões de ordem puramente cognitiva e distingue-as das atitudes atendendo também ao carácter mais superficial (as atitudes serão mais profundas e mais próximas do "eu") e à particularidade do objecto (as opiniões têm, segundo ele, por objecto uma questão ou um ponto particular).

Para MUCHIELLI (1972) as opiniões exprimem as atitudes, são atitudes actualizadas. BOLÍVAR (1992) diferencia opinião de atitude atendendo ao facto de esta ser mais geral e estável e de as opiniões se reportarem a aspectos opináveis (sem possível contrastação) ou a material informativo (expressão verbal), não normativo ou valorativo. Na mesma linha SARABIA (1992) associa opiniões às manifestações verbais das atitudes.

No ambiente **atitudinal/pré-activo** incluimos constructos como atitude, necessidade, motivação e motivo, interesse e intenção.

A necessidade, desde o campo biológico ao estético, entende-se frequentemente como uma ruptura de equilíbrio, como uma situação de carência, como um défice, mas também e principalmente, como "motor de tentativas de readaptação bem como causa motivante de qualquer

comportamento" (MINDER, 1986: 144). Deste modo, porque se projectam externamente num alvo, desembocam num centro de interesse (alvo a atingir) e este, por sua vez, desencadeará a conduta.

A motivação reveste-se de facetas diferenciadas consoante a perspectiva psicológica. Na concepção condutista é explicada por acontecimentos do meio que estimulam acções ou por condicionalismos físicos. Na concepção cognitiva, a tónica não recai propriamente nos acontecimentos externos mas nas percepções que deles temos - há, assim, o apelo a fontes intrínsecas (esforço, capacidade, desejo, humor). Segundo as concepções humanistas, a dimensão intrínseca é também valorizada, destacando-se factores como a liberdade pessoal, a eleição, a autodeterminação.

Para IPFLING (1974: 228), em contraste e diferentemente da disposição emocional, para a motivação são constitutivos não só momentos irracionais, mas também racionais (motivos).

Os motivos surgem como a faceta racional da motivação, condicionados por duas componentes: o impulso, processo interno que incita à acção, e o objectivo ou recompensa visado.

O interesse, conceito intimamente ligado a necessidade, a motivação/motivo, significa, do ponto de vista etimológico, 'estar no meio de', pelo que se posiciona como intermediário entre o organismo e o meio.

Tal como a atitude, é uma disposição interna, situa-se no âmbito afectivo e associa-se a uma bipolarização (aceitação/rejeição,

aproximação/afastamento). No entanto, distingue-se dela pela intensidade da reacção emotiva (mais forte no interesse) e, segundo alguns autores (Morissette e Gingras, Lück e Carneiro), pelo alvo que envolve: de um modo geral, enquanto que a atitude é relativa a um objecto, o interesse manifesta-se perante uma actividade, face a um objectivo ou hipotética recompensa.

Os interesses assumem-se como causas ou panóplia de causas que originam uma dada conduta e que influenciam o comportamento de 'performance' (1).

A intenção estabelece a ponte entre o bloco atitudinal (particularmente a atitude) e o de realização. Uma mesma intenção pode gerar condutas diferentes.

Entre a intenção e a conduta, no bloco da **realização**, há um conjunto de intervenientes que vão desde a aptidão à habilidade e destreza, envolvendo a capacidade e a plasticidade.

A capacidade considera-se como um conjunto de disposições que permite o êxito no exercício de determinada acção ou, num sentido mais lato, abrangendo também o "*resultado momentâneo e manifesto*" dessa acção (IPFLING, 1974: 175).

A plasticidade é encarada como um conjunto de possibilidades do indivíduo em desenvolver determinadas capacidades. Estas possibilidades resultam da interferência conjunta de disposições internas e de influências ambientais.

Atitude e aptidão são termos que se associam até pela origem latina comum - "aptitudo". Mas, tal como THOMAS e ALAPHILIPPE (1983: 5) referem, enquanto que o primeiro surge ligado ao desejo, a aptidão associa-se à capacidade. Aliás, outros autores confirmam esta ligação (por exemplo, Alcántara, Krech e Crutchfield). A aptidão é, pois, considerada como uma capacidade ou potencialidade, estável, para agir, para realizar uma certa actividade.

Vimos anteriormente que as atitudes são aprendidas. Que se passa quanto às aptidões? Têm um carácter eminentemente inato, embora possam ser exploradas por meio de aprendizagem.

As habilidades, dependentes do ponto de vista instrumental das capacidades, "*constituem um poder não especificado quanto às tarefas*" (IPFLING, 1974: 176). Com efeito, a habilidade manifesta-se e actualiza-se perante cada tarefa específica.

Relativamente aos hábitos, podemos considerá-los como modos de comportamento aprendido que acabam por adquirir autonomia e por não sobrecarregar a consciência. VERCHER (1987) coloca-os como o resultado de uma série de condutas repetidas. Na perspectiva behaviorista, os hábitos são encarados como "*disponibilidades latentes para reagir de um modo definido a determinados estímulos*" (IPFLING, o. cit.: 178).

Entrelaçado neste conceito surge o de rotina, que corresponde aos comportamentos interiorizados e automatizados, a condutas estereotipadas, a procedimentos estabelecidos cuja principal função consiste em controlar e coordenar seqüências específicas de conduta.

As destrezas (intelectuais e motoras) posicionam-se nas imediações destes conceitos, particularmente da capacidade. Podem ser encaradas como capacidades, quer para o uso de símbolos (destrezas intelectuais) quer para a realização de movimentos (destrezas motoras). No entanto, as destrezas não se limitam a capacidades, pois envolvem também conhecimentos (ex: conhecimento de uma sequência de movimentos necessários para realizar determinado acto). Na medida em que as capacidades se podem desenvolver e que os conhecimentos se podem adquirir, as destrezas são susceptíveis de ser treinadas.

Há, assim, uma associação entre este conceito de destreza e a aceção de rotina. No entanto, os dois conceitos podem distinguir-se pelo diferente grau de consciência por parte do sujeito.

Comportamento e conduta são conceitos que frequentemente se interpenetram e confundem.

O termo comportamento é normalmente utilizado para designar reacções, próprias da espécie e/ou resultantes de aprendizagem. Reacções para satisfazer uma necessidade, embora desenvolvidas sob acção de um interesse, de um estímulo do meio. A *"teoria psicodinâmica considera o comportamento como a manifestação da interacção dinâmica de forças internas"* (BANDURA, 1987: 22).

IPFLING (o. cit.: 45), distinguindo comportamento de atitude, encara o primeiro como *"realização estruturada de uma acção"* enquanto que a atitude é entendida como *"disposição comportamental"*.

Conduta, termo que se reveste de certa ambiguidade, encara-se como algo observável e cuja origem (interna, externa ou mista) é discutível. As posições oscilam entre determinismos unidireccionais e uma reciprocidade triádica.

Segundo a teoria dos traços (Allport, Cattell), a conduta é determinada internamente por traços - tendências perduráveis para se comportar de determinada maneira.

O condutismo radical considera-a "regulada conjuntamente pela herança genética do indivíduo e pelas contingências do meio" (BANDURA, o. cit.: 32). No entanto, apesar de não negar a influência da componente interna, acaba por cair num determinismo ambiental. Com efeito, subalterniza tal componente ao considerá-la originada por estímulos externos.

A teoria cognitiva social concilia a interferência dos factores pessoais e dos acontecimentos ambientais na conduta, apontando para uma interacção perfeita entre três vértices - conduta, factores pessoais e acontecimentos ambientais (fig.3).

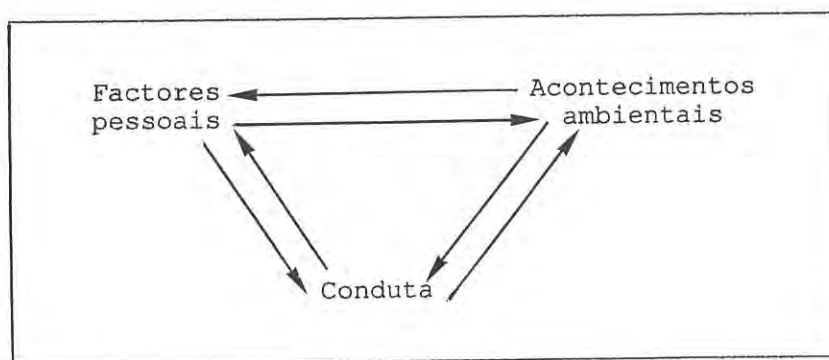


Fig. 3 - Reciprocidade triádica

Nesta perspectiva de interferência mútua encontra-se a noção de 'marcos de conduta' como "*unidades ecológicas de conduta descritas como possuidoras de quatro características distintas: limites espaciais e temporais definidos; um meio físico com utensílios, por exemplo, lápis, livros e outros materiais; um modelo configurado de conduta; e interações entre os componentes físicos e o modelo de configuração de conduta*" (Kounin, cit. por YINGER, 1986 : 126-127).

A distinção entre conduta e comportamento é, como atrás se referiu, ténue e polémica: Claparède considera a conduta como um conjunto de reacções resultantes de experiência e da habituação, sendo, assim, um conceito mais restrito que o de comportamento que abará também as reacções próprias da espécie.

VERCHER (1987) também considera 'comportamento' como conceito mais lato que o de conduta. Segundo este autor, comportamento inclui o conjunto de acções de toda a ordem (orgânica, motora, psíquica, verbal) pelo qual um indivíduo trata de se adaptar a uma situação . É o resultado de um conjunto de condutas, as quais, por sua vez, se desmultiplicam em várias tarefas ou passos.

A relação entre conduta a atitude é uma das que mais tem despertado o interesse dos investigadores, pois a conduta será em grande parte a exteriorização de uma atitude. Como tal, afigura-se como uma importante base para a inferência atitudinal. Contudo, a relação "*não é directa, encontra-se mediada por factores situacionais, de personalidade e cognitivos*" (BOLÍVAR, 1992: 90). Outros autores reforçam a não linearidade da relação atitude-conduta mas, agora, destacando o carácter afectivo da avaliação que se faz face ao objecto atitudinal e interpondo

a intenção entre ambas. Assim, como veremos mais adiante, a atitude reflectir-se-á directamente na intenção e não na conduta.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO EM ATITUDES E VALORES

2.1. INTRODUÇÃO

Dada a proximidade conceptual entre atitude e valor e porque a atitude pode ser considerada uma manifestação do valor assim como o valor pode resultar da integração de um conjunto de atitudes, é pertinente a abordagem de teorias ligadas à educação em valores, pois através delas também podemos "chegar" às atitudes.

Estabelecer uma tipologia das teorias e modelos da educação em valores e em atitudes é algo extremamente complexo e ultrapassa largamente o âmbito desta modesta investigação. No entanto, para se fazer referência às principais teorias aliadas às intenções e práticas contemporâneas, há que estabelecer uma sequência e, se minimamente viável, enquadrá-las e agrupá-las.

Variadíssimos são os parâmetros a que podemos recorrer. LIMOSNER (1992: 27), citando Chazan, refere nove parâmetros, um dos quais é a "**fonte de moralidade**": são as normas do grupo (da sociedade) ou a consciência individual que ditam a moralidade? Se considerarmos a primeira hipótese, educar poderá ser transmitir e inculcar o código moral colectivo; se, pelo contrário, seguirmos a outra alternativa, educar será desenvolver qualidades de reflexão e de eleição. Outro parâmetro é o da "moralidade como conteúdo ou como forma": a moralidade é um conteúdo específico ou é um processo, um modo de encarar a situação? Podemos também recorrer a critérios como o "papel do professor" e a "metodologia" a utilizar.

Numa tentativa de esboçar uma categorização, começamos por apontar para dois grandes conjuntos de teorias. Um, concebe a moralidade como uma questão de adaptação heterónoma, como uma socialização, como uma relação determinista do meio sobre o Homem; o outro, defende a moralidade como uma questão de forma (logo, pressupondo um verdadeiro desenvolvimento moral), como uma progressiva construção do pensamento moral de forma autónoma e interactiva com o meio (quadro 6).

DESENVOLVIMENTO MORAL COMO ADAPTAÇÃO HETERÓNOMA, COMO SOCIALIZAÇÃO	DESENVOLVIMENTO MORAL COMO PROGRESSIVA CONSTRUÇÃO DE PENSAMENTO MORAL JUSTO E AUTÓNOMO
<p>Aquisição da moralidade como meio de inserção na sociedade a conduta sociomoral é uma adaptação funcional ao meio social.</p> <p>A principal tarefa do indivíduo é fazer suas as influências que o exterior impõe. A formação moral é vista como a interiorização das regras culturais externas ao indivíduo, por imposição coercitiva.</p> <p>Primazia dos factores afectivos e negação da mudança evolutiva consistente e sistemática.</p> <p>Relatividade cultural do desenvolvimento moral.</p> <p>As motivações básicas da conduta moral residem em necessidades biológicas, na busca de recompensas e na fuga aos castigos.</p> <p>Os agentes educativos têm como tarefa regular quantitativamente a pressão que se exercerá sobre os sujeitos a moralizar.</p> <p>Alguns representantes: Freud (2) Skinner Bandura</p>	<p>Desenvolvimento por interacção com o meio mas em que o indivíduo tem considerável papel auto-organizador. O desenvolvimento moral é um processo interactivo e construtivo, o Homem actua como agente sobre a realidade social, construindo em interacção com ela o seu próprio conhecimento.</p> <p>A conduta é encarada como processo de construção e re-estruturação do conhecimento e o desenvolvimento socio-moral como a aquisição de princípios autónomos de justiça.</p> <p>Os processos do juízo moral estão na base explicativa da conduta social e do desenvolvimento moral.</p> <p>Os princípios morais básicos são universais e comuns a todas as culturas (não relativismo moral).</p> <p>A motivação da conduta moral reside na realização pessoal, no amor próprio, na tentativa de optimização pessoal.</p> <p>O papel dos educadores será proporcionar experiências ricas e abundantes que estimulem o desenvolvimento moral dos educandos. São particularmente importantes as relações entre iguais.</p> <p>Alguns representantes: Piaget Kohlberg Turiel</p>

Quadro 6 - Principais características de dois grandes grupos de teorias ligadas à educação sociomoral (adaptado de ROVIRA e MARTIN (1989) e de BOLIVAR (1992))

2.2. TEORIA PSICODINÂMICA

A teoria psicodinâmica enfatiza as forças internas: as necessidades, os impulsos, os instintos estariam na origem da conduta humana. Aceita-se um determinismo psíquico.

Freud, um dos seus principais representantes, distinguia três componentes da personalidade: o "id", núcleo da personalidade e domínio dos impulsos; o "ego", esfera consciente, realista e lógica, mecanismo regulador das necessidades, intermediário entre o "id" e o "superego"; o "superego", instância moral ou consciência, resultante da interiorização das restrições, dos costumes e valores que configuram a sociedade. Estas três estruturas organizam-se hierarquicamente, sendo o "superego" a estrutura superior e mais importante para a compreensão da conduta prosocial (3) (PORTAL, 1992:73).

O desenvolvimento moral seria resultante da confrontação do indivíduo não socializado com o sistema social (ROVIRA e MARTIN, 1989: 58). A passagem da não socialização para o estado da socialização anda associada ao abandono da impulsividade, do descontrolo, da violência e ao assumir de um posicionamento de autocontrolo e de respeito pelos outros.

"... es preciso buscar un estado de equilibrio entre la satisfacción instintiva y las necesidades culturales de control. El desarrollo moral es el proceso mediante el cual los individuos abandonan su condición asocial y puramente instintual y pasan

a un nuevo estado de relativa renuncia a sus tendencias instintivas." (ROVIRA e MARTIN, 1989: 58)

O "superego" seria o mecanismo de controlo resultante da internalização da coerção exercida pela sociedade (fig. 4).

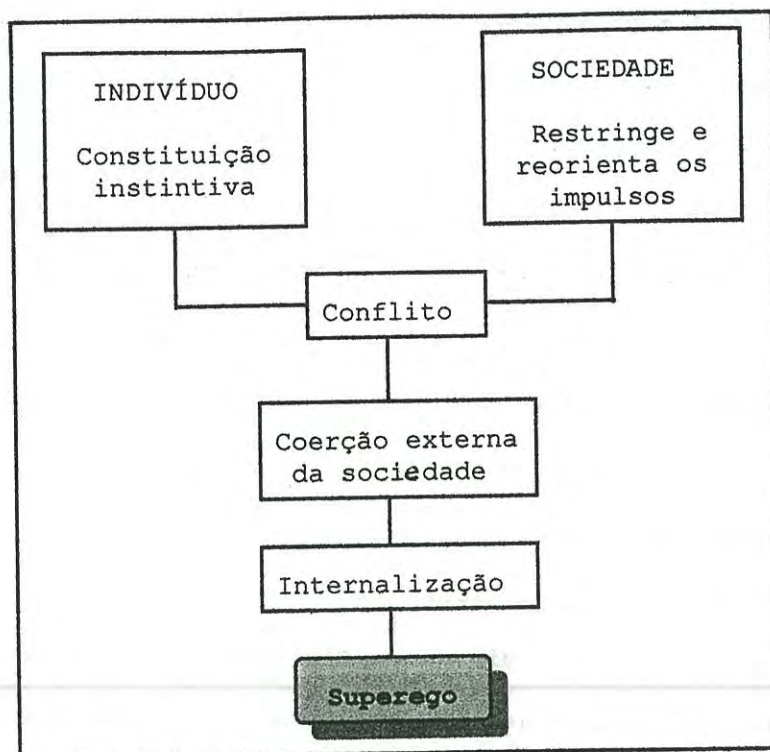


Fig.4 - O "superego" como resultante da internalização das exigências sociais (adaptado de ROVIRA e MARTIN, o.cit.:60)

BOLIVAR (1992: 127) apresenta implicações pedagógicas desta teoria, entre as quais figuram a tentativa de formação de um "superego" flexível (para não bloquear o desenvolvimento normal da personalidade

transmitir influências mas não criá-las, os determinantes internos são encarados como um elo supérfluo na cadeia causal. Portanto, a conduta pode explicar-se totalmente referenciando os estímulos externos que a induzem, sem fazer apelo ao elo interno interveniente." (BANDURA, 1987: 32)

O condutismo radical tira partido do condicionamento operante (ou instrumental) na medida em que a aprendizagem ocorre em função das consequências dos actos dos indivíduos (quadro 7).

CONDICIONAMENTO CLÁSSICO (Respondente)	CONDICIONAMENTO OPERANTE (Directo ou Instrumental)
<p>Aprendizagem por resposta automática (emocional ou fisiológica) a um estímulo.</p> <p>Não exige normalmente acção deliberada do sujeito; é o domínio dos reflexos.</p>	<p>Processo de aprendizagem que implica acções deliberadas: os sujeitos "operam" sobre o meio.</p> <p>Cond. operante ocorre sempre que as consequências que se seguem a um operante (acto) aumentam ou reduzem a probabilidade desse operante se repetir.</p>

Quadro 7 - Condicionamento clássico e condicionamento operante.

Com efeito, é marcante o papel do reforço ou da punição no aumento ou redução da possibilidade de repetição de um mesmo acto. Recorde-se que a expressão "reforço" associa-se ao aumento dessa possibilidade, quer por apresentação de estímulo favorável (reforço

positivo) quer por supressão de situação desfavorável (reforço negativo); paralelamente, a expressão "punição" reserva-se para situações em que diminui a probabilidade de repetição do acto, quer por apresentação de estímulo negativo (punição positiva) quer por supressão de estímulo positivo (punição negativa).

A ligação à perspectiva socializadora é notória, pois o reforço e a punição serão sempre provenientes do meio, pelo que o indivíduo irá adoptar condutas (e possivelmente atitudes e valores) em consonância com a sociedade em que se insere.

2.4. TEORIA DA APRENDIZAGEM SOCIAL (MODELO DE BANDURA)

Os dois tipos de condicionamento atrás referidos não são os únicos. Verifica-se também a possibilidade de aprendizagem mediante a observação de outros - condicionamento vicário ou modelagem.

Trata-se de uma situação em que uma outra pessoa realiza as acções e experimenta as respectivas consequências. O observador aprende em função daquilo que apreende relativamente ao "modelo", vivencia a experiência "por procuração", segundo expressão de BERBAUM (1993:47). Haverá um reforço por antecipação, uma vez que o observador interioriza as consequências da acção mesmo antes de ele próprio a realizar.

No modo de apreender o "modelo" interferem factores cognitivos. Há, assim, a alteração do esquema condutista pois, além da influência de factores externos, considera-se uma componente interna

(relacionada com o processamento de informação), criando-se uma reciprocidade triádica (recorde-se fig. 3).

"Na concepção cognitiva social não se considera o indivíduo governado por forças internas nem determinado e controlado por estímulos externos mas explica-se o funcionamento humano como um modelo de reciprocidade triádica em que a conduta, os factores pessoais, cognitivos e de outro tipo, e os acontecimentos ambientais actuam entre si como determinantes interactivos." (BANDURA, o.cit.:38 e 39)

Como o próprio Bandura afirma, esta reciprocidade não significa simetria relativamente à intensidade das influências bidireccionais, nem influência simultânea:

- as condições ambientais podem tornar-se quase determinantes, obrigando à emissão de uma conduta; assim como face a uma debilidade dos condicionalismos ambientais, os factores pessoais tornam-se determinantes.
- a interactividade e seus efeitos não ocorre toda ao mesmo tempo, realiza-se de forma sequencial ao longo de um certo período.

Diversos autores (Bandura, Woolfolk e McCune) admitem que a aprendizagem por condicionamento vicário pode ser mais rápida e eficaz que a aprendizagem de uma mesma conduta através de reforço directo.

A modelação, abrangência do conceito

Identificar modelação com imitação é reduzir a complexidade da situação de modelação, dado esta ultrapassar a resposta imitativa. Abarca, também, uma regra de aprendizagem, ou seja, engloba os processos psicológicos de imitação.

BANDURA (1987:69) apresenta as razões desta abrangência do termo:

"... é que as influências da modelação têm efeitos psicológicos muito mais amplos que a simples resposta mimética que o termo imitação implica, ..."

Processos que interferem na modelação

Para que se verifique a reprodução de uma conduta mediante aprendizagem por observação terão de ser activados 4 grupos de processos (fig. 5):

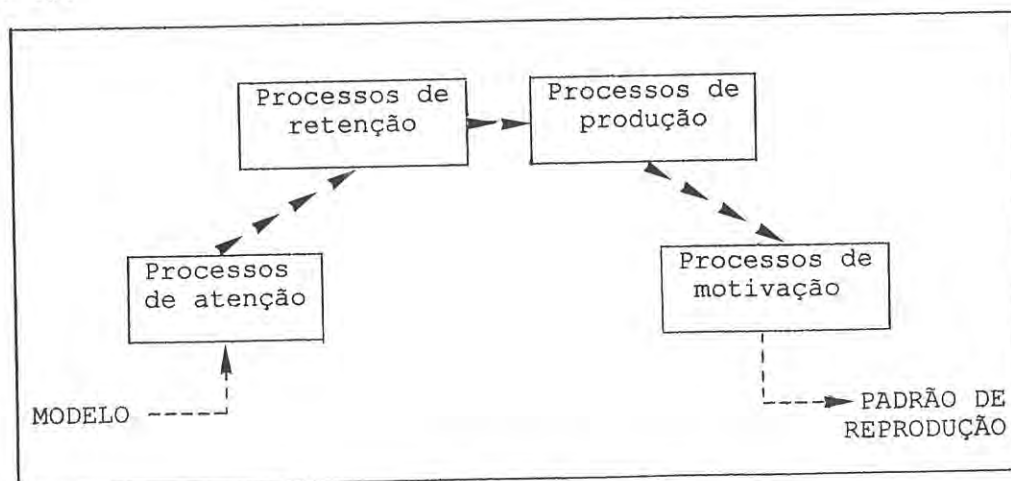


Fig. 5 - O multiprocessamento da modelação

Os processos de atenção vão permitir que o observador capte as características do modelo, necessitando seguidamente de reter essas informações e de as organizar, pelo que são activados os processos de retenção. Posteriormente, há que transformar as representações simbólicas em acções, intervindo os processos de (re)produção para organizar as diferentes habilidades que compõem a resposta pretendida. No entanto, tal resposta só ocorre realmente se os processos de motivação a facilitarem.

* Nos processos de atenção o observador terá de captar os aspectos relevantes do modelo. Logo, interferem simultaneamente as propriedades do modelo e as do observador e as interacções humanas.

Relativamente ao 1º caso, o destaque, a nitidez, a complexidade do comportamento do modelo são propriedades importantes, assim como o seu valor afectivo para o observador. Este último aspecto traduz-se essencialmente no poder de atracção que exerce: sexo, "status", prestígio, ... condicionam tal poder. É, ainda, importante atender ao valor funcional da actuação do modelo - o observador tem de se aperceber da utilidade de determinado padrão de conduta.

Quanto às características do observador, podemos destacar a sua carga cognitiva, na medida em que "*as percepções são guiadas pelas preconcepções*" (BANDURA, 1987: 74). O grau de dependência, a autoestima, o nível de aptidões, o "status", são características do observador que podem interferir no grau e no tipo de atenção que dispensa ao modelo.

A interacção humana que se estabelece a nível do sistema social condiciona também a atenção na medida em que regula o grau de

abertura a modelos: um sistema pouco estruturado facilita o contacto do indivíduo com os demais; as disposições estruturais da sociedade (por ex., existência de rede televisiva) determinam aquilo que os seus membros podem conhecer rapidamente (BANDURA, o. cit.:76).

* Captada a mensagem, é preciso arquivá-la na memória semântica, sob a forma simbólica. Neste processo de retenção destacam-se a codificação simbólica e os sistemas de representação (imaginativo ou verbal) que se utilizem. As imagens e as palavras resultantes da codificação funcionam como mediadores no recordar e reproduzir posteriores.

O poder de retenção aumenta com a frequência (repetição) da observação e será ainda mais profícuo se formos confrontados não só com um mas com vários modelos congruentes e se entre as diversas observações tivermos possibilidade de praticar a imitação.

Por outro lado, BANDURA aconselha não só à repetição dos padrões de conduta mas, também e principalmente, da sua codificação.

"Nem a prática sem a codificação simbólica, nem a codificação sem prática melhorarão de forma significativa a conduta modelada. Sem a ajuda dos dois recursos memorísticos, os observadores esquecerão rapidamente a maior parte do que observaram." (o.cit.: 80)

* Há, então, que utilizar as representações simbólicas para regular a execução das respostas. Tal regulação é facilitada quando o processo de (re)produção é faseado, ou seja, quando começamos por

dominar as componentes mais simples e, progressivamente, vamos incorporando outras facetas. No entanto, a apreensão da conduta sob a forma simbólica ocorre geralmente como um todo e não de forma fragmentada.

As fases de atenção e retenção que precedem os processos de reprodução permitem que o indivíduo disponha de esquemas representacionais que, por sua vez, proporcionam auto-instruções.

* Para que a modelação realmente ocorra é imprescindível a ocorrência de incentivos favoráveis, quer sob a forma de reforço directo, como de reforço vicário ou, ainda, de auto-reforço.

"Uma pessoa pode adquirir e reter acontecimentos modelados e possuir as habilidades necessárias para uma correcta execução da conduta modelada, mas a aprendizagem raramente se transformará em execução observável se ocorrerem condições de incentivos desfavoráveis ou sanções negativas." (BANDURA, 1983: 160)

As diferenças interindividuais e a modelação

Todos os processos mediadores cognitivos que enquadram a aprendizagem por modelação facilitam a internalização das normas, valores e atitudes sociais. Esta internalização, via mediadores cognitivos, explicaria as diferenças interindividuais, pois tal como BOLIVAR (1992: 131) afirma o conjunto de variáveis cognitivas da pessoa (aprendizagem social prévia, capacidade intelectual, expectativas, ...)

faz com que a interpretação das situações e os efeitos da aprendizagem observacional não sejam uniformes.

"En la teoría cognitiva social más reciente de Bandura, las intenciones y los procesos autoevaluativos juegan papeles importantes en la autorregulación de la conducta. A través del uso de las representaciones cognitivas, los individuos pueden anticipar los resultados de su conducta y actuar de forma que obtengan el estado emocional deseado. (...) Según la teoría social-cognitiva, los niños adquieren estándares internos y reglas mediante la imitación de modelos y la comprensión de las explicaciones de la conducta moral que les dan los agentes socializadores. (...) Los agentes socializadores juegan un papel importante en el aprendizaje de valores y conductas morales; pero la autorregulación de los individuos de su propia conducta en función de las reglas y estándares internalizados, es también una influencia importante en la acción moral." (PORTAL, 1992:76)

Carácter limitativo desta teoria em termos de mudança atitudinal

Não obstante a implicação de processos cognitivos, a preocupação básica desta teoria é a alteração da conduta, o que a torna

limitativa em termos de mudança atitudinal: não interessa uma simples transformação de conduta se ela não for acompanhada de uma verdadeira mudança de predisposição.

2.5. TEORIAS DA CONSISTÊNCIA COGNITIVA

Em meados do nosso século surgem três teorias influenciadas pela perspectiva Gestaltista de Lewin e que partilham o princípio da necessidade de certa coerência, de uma lógica psicológica, entre os conhecimentos e as crenças do indivíduo.

2.5.1. Teoria do equilíbrio

Heider concebe a teoria do equilíbrio, também conhecida por teoria da balança. Reporta-se ao equilíbrio entre os elementos afectivos percebidos pelo indivíduo.

Tendo-se inspirado na teoria do campo (Lewin), Heider crê em forças que levam o sujeito a perceber a "boa forma". Deste modo, *"existe uma configuração equilibrada se as atitudes face às partes de uma unidade causal são similares"* (Heider, cit. por THOMAS e ALAPHILIPPE, 1983: 35).

Podemos, pois encontrar quatro situações de equilíbrio e outras tantas de desequilíbrio (fig. 6). Como exemplo de situações de desequilíbrio e de equilíbrio poderemos citar, respectivamente, os casos A e B:

- Caso A >>> * Gosto deste livro (PrX positiva)
 - * Este livro é da autoria do João (OrX positiva)
 - * O João é antipático (PrO negativa)
- Caso B >>> * A Branca dá uma festa (OrX positiva)
 - * A Branca é minha amiga (PrO positiva)
 - * Vou à festa da Branca (PrX positiva)

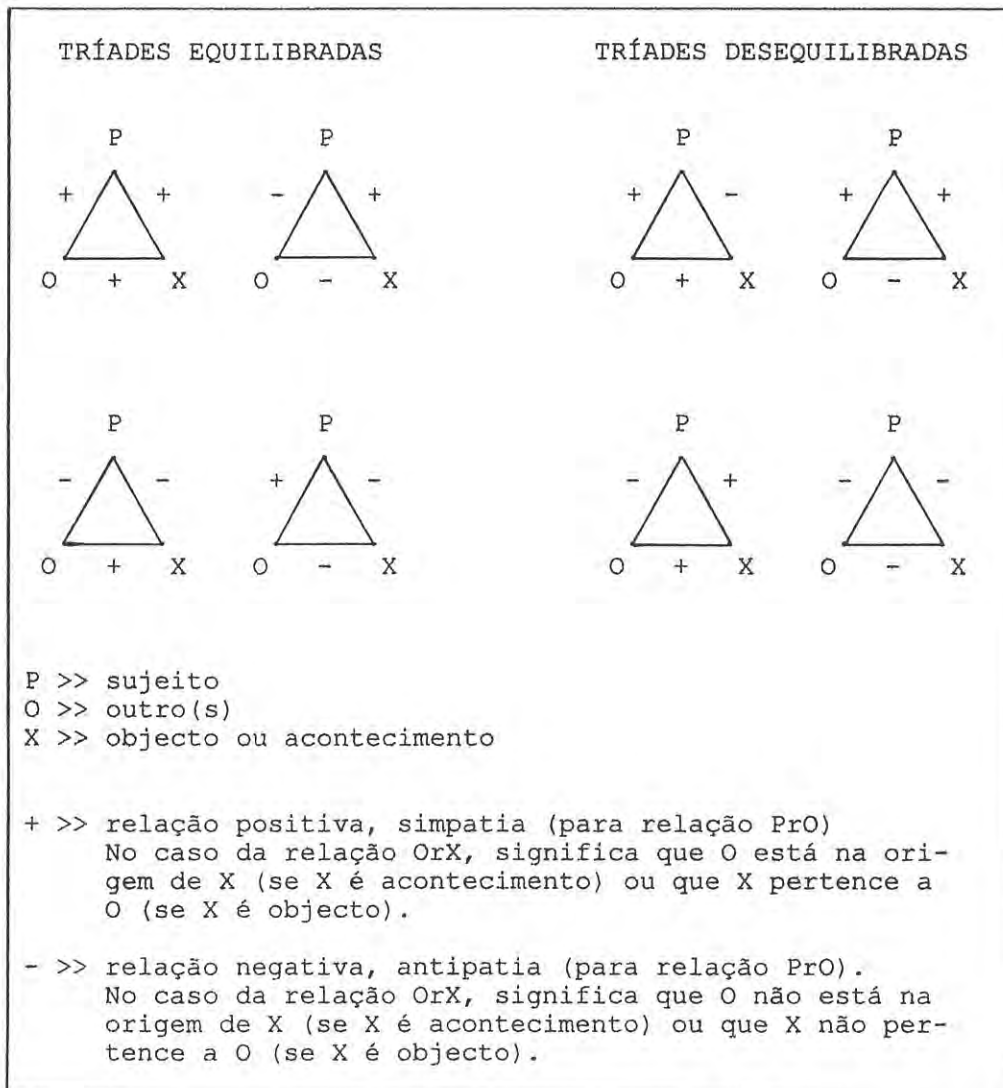


Fig. 6 - Estados de equilíbrio e de desequilíbrio segundo a teoria de Heider (adaptado de THOMAS e ALAPHILIPPE, 1983: 36)

2.5.2. Teoria da dissonância cognitiva

A teoria da dissonância cognitiva de Festinger debruça-se sobre a faceta cognitiva. Diz respeito "*às relações entre os elementos cognitivos, isto é, às coisas que uma pessoa sabe sobre si própria, seu comportamento, seu meio envolvente, etc.*" (THOMAS e ALAPHILIPPE, o. cit.: 37).

Ditas relações podem afigurar-se consonantes, dissonantes (quando a negação de um elemento deveria deduzir-se do outro, por ex., "falta às aulas" e "faltar às aulas traz maus resultados") ou, ainda, pertinentes (se o indivíduo considera que dois elementos estão inter-relacionados).

A situação de dissonância é conflitiva para o indivíduo, o que desencadeará uma tendência para atenuar essa mesma dissonância. Tal pode concretizar-se por diminuição do número de elementos dissonantes ou por aumento do número de elementos consonantes.

Logo, para que ocorra mudança atitudinal terá de gerar-se dissonância, o que pode ser facilitado, segundo Festinger, levando o indivíduo, por exemplo, a fazer uma escolha. Frequentemente, após tomarmos uma decisão, entramos em conflito com ela, pois não conseguimos deixar de pensar nos aspectos negativos da alternativa escolhida e nos aspectos positivos da(s) alternativa(s) rejeitada(s). O mesmo autor considera outras situações propiciadoras de dissonância: submissão forçada (quando o sujeito é levado a comportar-se de modo contrário às suas crenças e atitudes), exposição a informação dissonante, realização de esforço mal recompensado e discordância de outrém.

2.5.3. Teoria da atribuição

Representada por vários autores (Heider, Weiner e outros), a teoria da atribuição reporta-se ao modo como as pessoas atribuem causas aos fenómenos, resvalando para o estudo do senso comum.

"L'attribution serait ainsi non seulement le processus par lequel un individu donne un sens à son environnement, mais aussi un processus par lequel un individu se voit assigner une place dans les rapports sociaux." (MONTEIL, 1989: 45)

Qualquer pessoa para explicar um acontecimento poderá invocar três tipos de dimensões causais (propriedades subjacentes às atribuições causais):

- "Locus" de causalidade, que remete para causas internas e externas (as que derivam do meio ambiente);
- Estabilidade, pela qual as causas podem ser estáveis ou instáveis;
- Controlabilidade, na medida em que o sujeito pode considerar as causas como controláveis ou não.

	INTERNA		EXTERNA	
	ESTÁVEIS	INSTÁVEIS	ESTÁVEIS	INSTÁVEIS
INCONTROLÁVEIS	Capacidade	Humor	Dificuldade da tarefa	Sorte
CONTROLÁVEIS	Esforço típico	Esforço imediato	Viés do professor	Ajuda involuntária de outros

Quadro 8 - Atribuição causal e suas dimensões (adaptado de Weiner)

2.6. TEORIA DA EXPECTATIVA DE UM VALOR E MODELO DA ACÇÃO FUNDAMENTADA (FISHBEIN E AJZEN)

Como resultado de uma certa fusão entre as teorias de aprendizagem inscritas no paradigma estímulo-resposta e as teorias de consistência cognitiva surgem as da estimação-valor ou de expectativa de um valor. Segundo elas *"lorsqu'une personne doit effectuer un certain choix elle se décidera pour le comportement qui présente l'utilité subjective attendue la plus intéressante"* (THOMAS e ALAPHILIPPE, 1983: 15). Verifica-se, pois, uma articulação entre as perspectivas behaviorista e cognitivista.

O modelo de Fishbein e Ajzen inscreve-se nesta teoria, considerando o Homem como um organismo racional que pondera as implicações da sua acção antes de se decidir por determinada conduta - aqui reside a essência da designação do modelo, pois *"o sujeito controla*

a sua própria conduta servindo-se de informação que é a base da sua decisão" (ESCAMEZ e ORTEGA, 1988: 33).

Apesar de a razão ser o cerne do modelo, não foram marginalizados os factores ambientais nem as características da personalidade. Na realidade, os factores sociais e os traços da personalidade vão condicionar a interpretação da informação, na medida em que se reintegram nas crenças.

Fishbein e Ajzen desenvolvem o seu modelo tendo presente, entre outras, uma característica importante das atitudes: o facto de apresentarem consistência favorável ou desfavorável face a um objecto social (4).

Estes autores distinguem três tipos de consistência:

- consistência entre estímulo e resposta, segundo a qual perante um determinado estímulo o sujeito daria sempre a mesma resposta;
- consistência entre diferentes respostas face a um mesmo objecto social: haverá sempre pelo menos um critério, uma dimensão, que dá coerência a diferentes respostas;
- consistência avaliativa ou afectiva, quando a preferência por determinado padrão de conduta se afigura relativamente estável.

É esta persistência afectiva de favorabilidade ou desfavorabilidade que permite, segundo os autores do modelo, distinguir atitude dos conceitos periféricos tangentes: crença, ligada à categoria cognoscitiva; intenção, associada à categoria conativa; conduta, inserida na categoria dos actos observáveis.

Por outro lado, a consistência afectiva será o ponto de partida para inferirmos as atitudes, uma vez que estas não são directamente observáveis.

Considerando crença "como convencimento por parte do sujeito, a partir da informação que possui, de que realizando determinada conduta obteria resultados positivos ou negativos para si" (ESCÁMEZ e ORTEGA, o. cit.: 40), distinguem-se dois tipos de crenças: as do próprio sujeito sobre um objecto e as crenças do sujeito sobre as crenças de terceiros (normalmente pessoas do seu meio envolvente e, principalmente, pessoas significativas). A estas últimas crenças atribui-se, no modelo, a designação de "crenças normativas", enquanto as primeiras são consideradas "crenças de conduta".

A atitude será resultante do somatório dos produtos das crenças de conduta pela avaliação das características do objecto atitudinal.

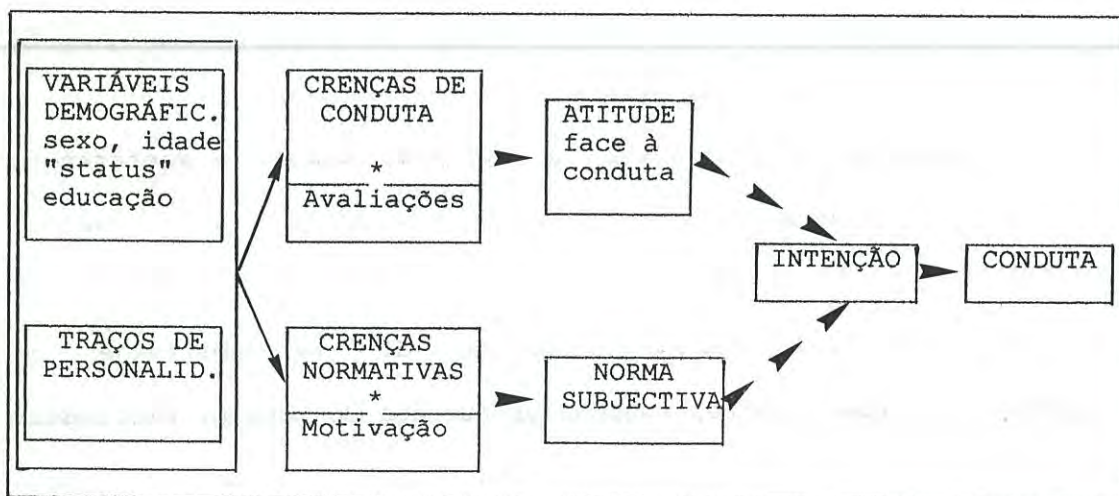


Fig. 7 - Modelo de Fishbein e Ajzen (adapt. de ESCÁMEZ e ORTEGA, o. cit.: 35)

As crenças normativas relacionam-se directamente com as normas sociais vigentes e desembocam na percepção do indivíduo relativamente ao que outras pessoas (significativas) esperam dele. Isto é, desembocam nas normas subjectivas.

No caso de a atitude e a norma subjectiva apontarem no mesmo sentido, as suas forças conjugam-se no esboçar da intenção. Se houver discrepância entre a atitude e a norma subjectiva, a intenção será resultante do maior peso da atitude ou da norma subjectiva, conforme os casos.

O modelo acabado de esquematizar concebe a atitude como possível justificação da intenção e esta como preditora da conduta.

Outros autores (Bem, por exemplo) encaram a atitude como consequência do comportamento, numa maior aproximação à perspectiva behaviorista. Se conjugarmos os dois posicionamentos podemos considerar a atitude simultaneamente como causa e como consequência do comportamento, conduzindo a uma interacção sistémica (fig. 8).

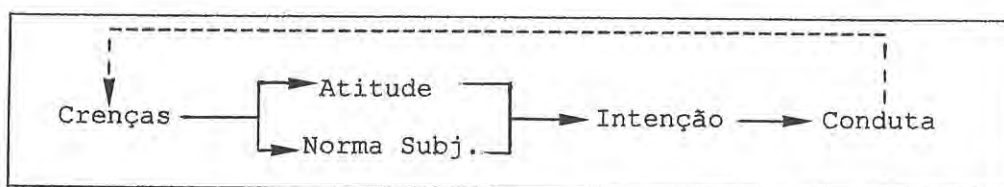


Fig. 8 - Carácter sistémico do modelo

2.7. TEORIA COGNITIVO-EVOLUTIVA DE PIAGET

Embora Piaget se tenha centrado essencialmente no desenvolvimento intelectual, não excluiu o desenvolvimento afectivo e moral até porque *"o afecto motiva as operações do conhecimento e o conhecimento estrutura as operações do afecto"* (HERSH e outros, 1988: 40) e a razão moral é *"o resultado do desenvolvimento cognitivo e das relações interpessoais que constituem a vida colectiva"* (ROVIRA e MARTIN, 1989: 75).

A interacção é um conceito chave desta teoria. Através dela o indivíduo conseguirá encadear evolutivamente dois tipos de moral: da moralidade heterónoma alcançará a moralidade autónoma.

Nos primeiros anos de vida, ultrapassada a fase pré-moral, o egocentrismo é a tónica. Facilita a coerção e esta, por sua vez, potencia o próprio egocentrismo. Com efeito, o indivíduo tende a confundir os seus desejos com os dos demais e faz suas todas as indicações e normas externas, o que facilita a aceitação como suas das opiniões e ordens dos outros. Por outro lado, o externo impõe-se sem que encontre qualquer obstáculo, sem passar por nenhum crivo crítico, porque não se distingue do interno. Associado à coerção e ao egocentrismo surge o respeito unilateral.

Segundo Piaget, na adolescência, em função das relações com os adultos e com os pares, passar-se-á progressivamente a uma outra moralidade alicerçada em relações interpessoais onde impera a igualdade, a reciprocidade e a cooperação. Desembocará necessariamente no respeito mútuo.

"O respeito mútuo surge em íntima conexão com a superação do egocentrismo e o aparecimento de condutas cooperativas e autónomas." (ROVIRA e MARTIN, o. cit.: 77)

No desenvolvimento moral, tal como no cognitivo, a passagem de uma situação (moralidade) a outra não ocorre repentinamente. A transição é gradual e processa-se a um ritmo irregular, verificando-se a manifestação do nível superior em algumas situações e áreas e não noutras. Esta expansão progressiva foi designada por Piaget de "décalage".

	MORALIDADE HETERÓNOMA	MORALIDADE AUTÓNOMA
CARACTERÍSTICAS	<u>Coerção</u> : moral da autoridade, do dever e da obediência a regras fixas e determinadas externamente, às quais se dá um valor absoluto.	<u>Cooperação</u> : relações recíprocas entre pares, baseadas no respeito mútuo e na justiça. A regra é o resultado de uma decisão livre e digna de respeito dado ter o consentimento mútuo.
JUÍZO MORAL	<u>Realismo moral</u> : as acções surgem em função dos resultados materiais ou objectivos independentemente das intenções, motivos ou circunstâncias do sujeito (responsabilidade objectiva)	Juízo moral baseado na intenção ou motivo (<u>responsabilidade subjectiva</u>). A autoridade ou obediência não é critério de moralidade.
NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	<u>Egocentrismo</u> : conduz a não diferenciar o subjectivo do objectivo. Não adopta a perspectiva dos outros, nem distingue o físico do social.	<u>Perspectivismo</u> : diferencia o subjectivo do objectivo; Adopta a perspectiva dos outros, distingue o físico do social.
TIPOS DE RELAÇÕES SOCIAIS	<u>Coerção</u> : devido à relativa imaturidade cognitiva e ao modo de relacionar-se com os adultos, as relações destes com as crianças são de coerção/pressão.	<u>Cooperação</u> : Relações com os iguais (grupos de amigos), ausência de coerção.

Quadro 9 - A moralidade segundo Piaget (adaptado de BOLÍVAR, 1992: 134)

Piaget baseou os seus estudos em investigações sobre:

- as regras dos jogos infantis espontâneos;
- as regras morais de origem adulta;
- a noção de justiça (neste campo constatou o deslizamento da noção de "justiça como obediência" para a de "justiça como equidade" (5), passando pela de "justiça como igualdade").

Da teoria Piagetiana surge a necessidade de o educador facilitar a passagem da moralidade heterónoma para a autónoma, o que segundo ROVIRA e MARTIN (o. cit.) levaria a que a intervenção pedagógica se pautasse pelos seguintes princípios:

- potenciar o desenvolvimento intelectual como condição *sine qua non* do desenvolvimento moral;
- colocar os alunos em situações de experimentação de uma vida social activa e cooperativa, para poderem reconstruir e redescobrir os valores morais. Tal implicaria:

- * potenciar nos alunos atitudes de iniciativa, curiosidade e espírito crítico e fomentar o pensamento divergente;
 - * privilegiar a actividade, não impor aquilo que o jovem pode conseguir por si mesmo;
 - * criar um ambiente adequado em que os alunos possam realizar experiências sociomorais.
- ajudar os alunos a descobrirem as normas convenientes;

- estar aberto a aceitar valores e normas elaborados pelos alunos e hipoteticamente não coincidentes com os seus princípios.
- favorecer a participação activa de todos os alunos em grupos de pares, pois a relação entre iguais facilita a adopção da perspectiva do outro, a coordenação, o confronto.

2.8. TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG

Embora Kohlberg se situe na mesma linha investigativa de Piaget, existem diferenças entre as duas teorias:

- Piaget só definiu etapas (moralidade heterónoma e moralidade autónoma), enquanto que Kohlberg chegou à diferenciação de seis estádios;
- Piaget considerava que o desenvolvimento moral se atingia pelos 12 anos, enquanto que Kohlberg admite que, na melhor das hipóteses, ocorrerá depois dos 20 anos;
- Piaget dizia que o juízo era a tomada de consciência que sucedia à acção moral; Kohlberg pensa que é o juízo moral que dá sentido à acção moral.

O trabalho de Kohlberg focaliza o raciocínio utilizado a propósito de temas morais e não propriamente a conduta moral nem os valores a adquirir. Descorar este último aspecto prende-se com o facto de, segundo este autor, quaisquer que sejam os valores que pautem a nossa existência termos sempre momentos na nossa vida em que o conflito de valores é inevitável. Interessará, portanto, estudar como qualquer

ser humano vai progressivamente construindo estruturas de raciocínio moral que lhe permitem ir enfrentando cada vez melhor tais conflitos.

Kohlberg estabelece três níveis de desenvolvimento moral - pré-convencional, convencional e pós-convencional - cada um deles abarcando dois estádios.

Os níveis correspondem a diferentes graus de maturidade do pensamento moral, em íntima relação com o posicionamento do indivíduo face às normas morais e sociais.

O nível pré-convencional é aquele em que se encontra a maioria das crianças até aos 9-10 anos, vários adolescentes e alguns adultos.

Aproxima-se, grosso modo, da heteronomia moral de Piaget; corresponde a um período em que *"as normas e as expectativas sociais permanecem exteriores ao self"* (Kohlberg cit. por LOURENÇO, 1992: 90), ou seja, as regras e as expectativas sociais afiguram-se sempre como algo a que o indivíduo é alheio. Deste modo, o que interessa são as consequências que podem advir de determinada acção.

No nível convencional situam-se os indivíduos que já interiorizaram as normas e as expectativas sociais, procurando viver em conformidade com a sociedade. Compreendem, aceitam e identificam-se com as normas sociais.

"Neste nível, há uma orientação para uma moralidade interpessoal. Isto é, há uma tendência para se agir de modo a ser bem visto aos olhos dos outros ou

mesmo merecer o seu respeito, estima e consideração." (LOURENÇO, o. cit.: 91)

O nível pós-convencional ou de princípios só é atingido por alguns adultos. Alcança-o quem consegue perspectivar para além da sociedade, quem se rege essencialmente por princípios éticos universais (quadro 10).

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Leis e normas2. Consciência3. Papéis pessoais afectivos4. Autoridade5. Direitos civis6. Contrato, confiança e justiça no intercâmbio7. Castigo8. Valor da vida9. Direitos e valores de propriedade10. Verdade |
|---|

Quadro 10 - Valores que segundo Kohlberg são universalmente comuns (HERSH e outros, 1988: 72)

As normas sociais só são aceites na medida em que não colidam com o que a consciência dita.

Os estádios (quadro 11), como maneiras consistentes de pensar sobre a realidade, apresentam as seguintes características (HERSH e outros, o. cit.: 50):

- os estádios implicam diferenças significativas no modo de pensar;
- cada estágio forma um todo estruturado;

- os estádios formam uma sequência invariante;
- os estádios são integrações hierárquicas.

NÍVEL E ESTÁDIO	CARACTERÍSTICAS
<p>NÍVEL PRÉ-CONVENCIONAL</p> <p>Estádio 1: Moralidade heterónoma.</p>	<p><u>Perspectiva social</u> - Ponto de vista egocêntrico. Não considera os interesses dos outros nem reconhece que são distintos dos seus; não relaciona os pontos de vista. As acções consideram-se fisicamente mais do que em termos dos interesses psicológicos dos demais. Confusão da perspectiva da autoridade com a própria.</p> <p><u>O que se valoriza</u> - Submeter-se às regras em função do castigo; obediência; evitar os danos físicos a pessoas e propriedade.</p>
<p>Estádio 2: Individualismo. Fins instrumentais e intercâmbio.</p>	<p><u>Perspectiva social</u> - perspectiva concreta individualista. Consciência de que todos têm interesses a perseguir e que podem entrar em conflito; o bem é relativo.</p> <p><u>O que se valoriza</u> - Seguir as regras só quando é para o próprio interesse imediato; actuar em função dos próprios interesses e necessidades e deixar os outros fazer o mesmo. O bem é o que é justo e é um intercâmbio igual, pacto, acordo.</p>
<p>NÍVEL CONVENCIONAL</p> <p>Estádio 3: Expectativas interpessoais mútuas. Relações e conformidade interpessoal.</p>	<p><u>Perspectiva social</u> - Perspectiva do indivíduo em relação a outros. Consciência de sentimentos partilhados, acordos e expectativas que têm primazia sobre os interesses individuais. Relaciona os pontos de vista através da Regra de Ouro concreta pondo-se no lugar do outro. Todavia não considera uma perspectiva do sistema generalizado.</p> <p><u>O que se valoriza</u> - Viver em conformidade com o que os outros esperam de um bom filho, irmão, amigo, etc. "Ser bom" é importante e quer dizer ter bons motivos, mostrar interesse pelos demais. Também significa manter relações mútuas de confiança, lealdade, respeito e gratidão.</p>
<p>Estádio 4: Sistema social e consciência.</p>	<p><u>Perspectiva social</u> - Diferencia o ponto de vista da sociedade de acordos ou motivos interpessoais. Toma o ponto de vista do sistema que define papéis e regras; Considera as relações interpessoais em ter-</p>

	<p>mos do seu posicionamento no sistema.</p> <p><u>O que se valoriza</u> - Cumprir os deveres com que se comprometeu; as leis serão para se manter excepto em casos extremos quando entram em conflito com outras regras sociais fixas. O bem está também em contribuir para a sociedade, grupo ou instituição.</p>
<p>NÍVEL PÓS-CONVENCIONAL</p> <p>Estádio 5: Contrato social e direitos individuais.</p>	<p><u>Perspectiva social</u> - Perspectiva anterior à sociedade. Indivíduo racional, consciente dos valores e direitos mais do que de acordos e contratos. Integra as perspectivas por mecanismos formais de acordo, contrato, imparcialidade objectiva,... Considera os pontos de vistas morais e legais; reconhece que às vezes estão em conflito e que é difícil integrá-los.</p> <p><u>O que se valoriza</u> - Estar consciente de que se tem uma variedade de valores e de opiniões e de que a maioria dos valores e das regras são comuns ao grupo. As regras são normalmente mantidas para o bem da imparcialidade e porque são o contrato social. Alguns valores e regras não relativas (ex.: a vida e a liberdade) devem manter-se em qualquer sociedade, seja qual for a opinião da maioria.</p>
<p>Estádio 6: Princípios éticos universais.</p>	<p><u>Perspectiva social</u> - Perspectiva de um ponto de vista moral de que partem os acordos sociais. A perspectiva é a de um indivíduo racional que reconhece a natureza da moralidade e o facto de que as pessoas são fins em si mesmas e que como tal devem ser tratadas.</p> <p><u>O que se valoriza</u> - Segundo princípios éticos escolhidos pelo próprio. As leis e os acordos sociais são normalmente válidos porque se apoiam em tais princípios. Quando as leis são violadas, actua-se de acordo com os próprios princípios. Os princípios são princípios universais de justiça: a igualdade dos direitos humanos e respeito pela dignidade dos seres humanos como indivíduos.</p>

Quadro 11 - Os seis estádios do juízo moral (Kohlberg acabou por admitir que o estágio 6 é essencialmente um ideal moral)

O paralelismo entre o desenvolvimento moral e o desenvolvimento cognitivo é notório (quadro 12):

ESTÁDIO COGNITIVO	ESTÁDIO DE TOMADA DE PERSPECTIVA SOCIAL	ESTÁDIO MORAL
<u>Pré-operatório:</u> Irreversibilidade e centração	<u>Estádio 1:</u> Perspectiva egocêntrica.	<u>Estádio 1:</u> Orientação para a obediência e para o castigo.
<u>Operações concretas:</u> Reversibilidade e compensação.	<u>Estádio 2:</u> Perspectiva de segunda pessoa.	<u>Estádio 2:</u> Orientação para a troca entre interesses e desejos.
<u>Operações formais emergentes:</u> Começo da lógica interproposicional.	<u>Estádio 3:</u> Perspectiva de terceira pessoa.	<u>Estádio 3:</u> Orientação para a aprovação social e para o "bom menino".
<u>Primeiras operações formais:</u> raciocínio hipotético-dedutivo.	<u>Estádio 4:</u> Perspectiva do sistema social e convencional.	<u>Estádio 4:</u> Orientação para a manutenção da lei, da ordem e da imparcialidade.
<u>Operações formais elaboradas,</u> exaustivas e sistemáticas.	<u>Estádio 5:</u> Perspectiva do outro para além da sociedade.	<u>Estádio 5:</u> Orientação para o contrato social e para o ponto de vista moral.

Quadro 12 - Paralelismo entre desenvolvimento cognitivo, tomada de perspectiva social e estágio moral (LOURENÇO, 1992: 172) (o sublinhado é nosso)

Em consonância com a teoria de Kohlberg emanam certas orientações pedagógicas, entre as quais poderemos destacar (adaptado de ROVIRA e MARTIN, 1989: 104-105):

- a necessidade de implementarmos modelos de relação interpessoal que facilitem o desenvolvimento moral;
- a imprescindibilidade do desenvolvimento intelectual para a promoção a nível moral;

- a promoção de experiências empáticas, em que o aluno tenha oportunidade de vivenciar a situação de outros;
- a organização do ambiente escolar de modo a propiciar a participação activa e democrática dos alunos na escola (comunidade escolar justa (6));
- a existência de uma vertente moral a explorar em muitas das matérias escolares, particularmente nas Ciências Sociais;
- a discussão de conflito de índole moral como condição facilitadora da transição para o estágio moral imediatamente superior.

Na exploração de situações conflitivas a nível moral importa essencialmente encarar o tipo de explicação que os alunos fornecem (trata-se de uma questão de forma e não tanto de conteúdo) e aproveitar situações conflitivas reais decorrentes das interacções sociais dos próprios alunos. Poder-se-á, ainda, confrontar os alunos com formas de raciocínio típicas do estágio imediatamente superior àquele em que se encontram, pois outros estudiosos na linha de Kohlberg (Rest e Turiel) concluíram que essa situação exerce uma particular atracção sobre os indivíduos.

2.9. TEORIA DO DESENVOLVIMENTO SÓCIO-MORAL DE TURIEL

Na linha de abordagem estrutural-construtivista de Piaget e Kohlberg, Turiel vem introduzir algumas alterações e aperfeiçoamentos relativamente às concepções fundamentais dos outros dois autores.

Parte do princípio de que a vida social está regulada pelo pensamento que os indivíduos construíram sobre a organização social. Este conhecimento não se construiu globalmente, mas nele se distinguem vários níveis de inter-relação com o meio social - moralidade, convenção, legislação, organização política, ...

Segundo Turiel, a compreensão das relações sociais depende da construção de, pelo menos, três categorias de conceitos (ROVIRA e MARTIN, 1989: 107): conceitos sobre o eu e a estrutura psicológica dos outros; conceitos sobre a organização social (papéis pessoais, instituições sociais, ...); conceitos morais sobre a justiça, o direito, e o bem-estar.

Face a esta variedade de categorias, Turiel tenta mostrar a diferenciação entre dois dos domínios acima referidos - convenção e moralidade (quadro 13).

	CONVENÇÃO SOCIAL	MORALIDADE
Conceito	Uniformidades de conduta que servem para coordenar as interações sociais dentro dos sistemas sociais nas suas expectativas mútuas: formas de vestir, vida familiar, diferentes papéis, etc.	O domínio moral refere-se aos juízos prescritivos de justiça, direitos e modos de as pessoas se relacionarem entre si: valor da vida, transgressões morais, etc.
Formação/Construção	Formam-se mediante a participação do indivíduo em grupos sociais (família, escola), resultando de acções definidas pela organização ou contexto social.	Não derivam dos sistemas sociais institucionais. Constroem-se através de experiências que implicam direitos e deveres, conflitos que afectam outros, etc.
Características	São arbitrarias (alteráveis, dependem da ordem social), variáveis e contextuais (específicas do contexto social).	Obrigatórios, universalmente aplicáveis (qualquer pessoa em circunstâncias similares) e impessoais.
Fundamentação/Validade	A fundamentação para a sua adesão está na prática institucionalizada, adquirindo validade por consenso ou acordo.	São independentes do contexto social. Adquirem validade por factores inerentes (méritos intrínsecos) a uma acção.
Avaliação/Categorias usadas	Baseia-se na existência de uma <i>regra</i> , prática institucional, e expectativas mútuas. Julga-se de acordo com o contexto (relativismo). Categorias de justificação: costume, autoridade, castigo, prudência, eleição pessoal, coordenação social...	Não implica a existência de regra ou lei positiva. Avaliam-se pelas consequências intrínsecas, tendo como critérios a obrigatoriedade, impessoalidade e generalização. Bem-estar, justiça, obrigação, igualdade, etc.

Quadro 13 - Convenção social e moralidade segundo Turiel (BOLÍVAR, 1992:

148)

A convenção abarcará as uniformidades de conduta dos membros de uma sociedade. A moralidade remete-nos para a esfera dos juízos prescritivos sobre temas como justiça, direitos, bem-estar e para

juízos e condutas que se reportam à forma como nos devemos relacionar com os demais. Por exemplo, uma pessoa que não cumprimenta uma colega estará a contrariar uma convenção social, enquanto que aquela que prejudica deliberadamente uma colega estará a agir no domínio da "moralidade".

Turiel, ao contrário de Piaget e Kohlberg, chega à conclusão que estes dois domínios são nitidamente distintos, que cada um apresenta alterações evolutivas diferenciadas se bem que haja coordenação entre eles. Afirma também que o início de juízos morais autónomos não se dá em idade tão avançada como Kohlberg admitia, e que a moralidade heterónoma a que se referia Piaget não será mais do que o pensamento convencional.

Turiel estabelece sete níveis de desenvolvimento do pensamento sócio-convencional (quadro 14):

1. A convenção como descrição da uniformidade social (6-7 anos)
(a convenção mantém-se para evitar a violação das uniformidades empíricas)
2. Negação da convenção como descrição da uniformidade social (8-9 anos)
(os actos convencionais são arbitrários; convenção não como função da interacção social)
3. A convenção como afirmação do sistema de regras; concepção concreta primitiva do sistema social (10-11 anos)
(convenção é arbitrária e alterável; a adesão à convenção baseia-se em regras e expectativas de autoridade)
4. Negação da convenção como parte do sistema de regras (12-13 anos)
(convenção como expectativa social)
5. A convenção como elemento em que intervem o sistema social (14-16 anos)
(convenção como regulação normativa num sistema com uniformidade, papéis e organização hierárquica estática)
6. Negação da convenção como norma da sociedade (17-18 anos)
(convenção como normas sociais que existem graças ao seu uso habitual)
7. As convenções como coordenação das interacções sociais (18-25 anos)

(convenção como uniformidades que servem para coordenar as intervenções sociais)

Quadro 14- Principais alterações nos conceitos sócio-convencionais

(as idades que figuram no quadro são idades aproximadas) (adaptado de ROVIRA e MARTIN, 1989: 119)

A relação entre pensamento e acção é particularmente pertinente, tanto mais que pretendemos encontrar marcos teóricos que forneçam enquadramento a uma educação em atitudes. ROVIRA e MARTIN (o. cit.) fornecem uma apreciação a esta problemática com base na obra de Turiel:

"Los estudios realizados hasta el momento sobre la relación entre el juicio y la acción muestran altos niveles de coherencia y de incoherencia entre ambos factores. En opinión de Turiel, los resultados son tan dispares porque muchas situaciones que exigen juicios y decisiones morales a la vez requieren juicios y decisiones convencionales, y a menudo también juicios y decisiones pragmáticas sócio-organizativas y quizás de otro tipo. Cuando se analizan situaciones exclusivamente morales la correlación entre juicio y acción puede ser alta. Sin embargo, cuando la situación envuelve dominios distintos, la mera consideración de lo moral se muestra engañosa. En estos casos, tan solo al análisis de la coordinación de los distintos

dominios de pensamiento implicados puede ayudarnos a encontrar mayor coherencia entre los juicios sociales y el comportamiento. Esta explicación supone también advertir que la conducta depende de factores situacionales, y no tanto en la medida que éstos puedan determinar la conducta, sino en la interpretación que realiza el sujeto del contexto situacional en que ha de moverse." (p. 124-125)

Quanto às implicações pedagógicas do pensamento de Turiel, a vivência de experiências e a conceptualização de situações convencionais e morais poderá encabeçar as recomendações. Nesta linha BOLÍVAR (1992: 149) sugere:

- trabalhar diferenciadamente a convenção social (civismo e conhecimento social) e a educação moral;
- proporcionar experiências e actividades que estimulem o desenvolvimento sócio-moral em ambos os campos;
- distinguir, no currículo, as "atitudes" convencionais das morais, pois o ensino de umas e de outras será diferenciado.

2.10. TEORIAS ECOLÓGICAS

Na 2ª metade da década de 70 surgiu um conjunto de estudos que veio reforçar a perspectiva interaccionista Homem-Meio Ambiente. Com eles se ressaltou a componente globalizadora e sistémica dos intercâmbios sócio-culturais no âmbito educativo e desenvolvimentista.

" En la institución escolar, y en la vida del aula, el profesor y el alumno son, efectivamente, procesadores activos de información y elaboradores de comportamientos, pero no como individuos aislados, sino como miembros de una institución cuya intencionalidad y organización crea un clima de intercambio y genera roles o patrones de comportamiento individual, grupal e colectivo."

(PÉREZ GOMÉZ, 1985: 125)

É precisamente nestes intercâmbios que muitas vezes surgem situações conflitivas susceptíveis de potenciar o desenvolvimento cognitivo e sócio-moral dos alunos.

O paradigma ecológico " ha puesto de manifesto no sólo la complejidad psicosocial de la vida escolar y los determinantes que en realidad afectan la estructura de tareas académicas y el comportamiento del alumno, sino también la distorsión educativa que en la práctica sufren los contenidos y experiencias de aprendizaje cuando, vacíos de significación para el alumno, se convierten en simples mercancías o valores de cambio en la transacción de adquisiciones por calificaciones y títulos académicos." (PÉREZ GOMÉZ, o. cit.: 135)

Um dos representantes da perspectiva ecológica do desenvolvimento humano é Urie Bronfenbrenner.

" The perspective is new in its conception of the developing person, of the environment, and especially of the evolving interaction between the two." (BRONFENBRENNER, 1979: 3)

Este autor considera duas componentes em constante evolução e simultaneamente em interacção: o indivíduo em crescimento e as propriedades dos contextos ambientais (físicos, sociais, ...) mais ou menos próximos que envolvem e interagem com o indivíduo (7).

O desenvolvimento humano é encarado numa óptica verdadeiramente interaccionista:

"O desenvolvimento humano é visto como o processo pelo qual o sujeito adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se torna motivado e apto a desenvolver actividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico."

(PORTUGAL, 1992: 42)

O ambiente ecológico é concebido como um conjunto de estruturas concêntricas, qual ecosfera, cujo centro é o indivíduo que, por sua vez, se encontra imerso numa série de níveis: o microsistema, o mesosistema, o exosistema e o macrosistema (fig. 9)

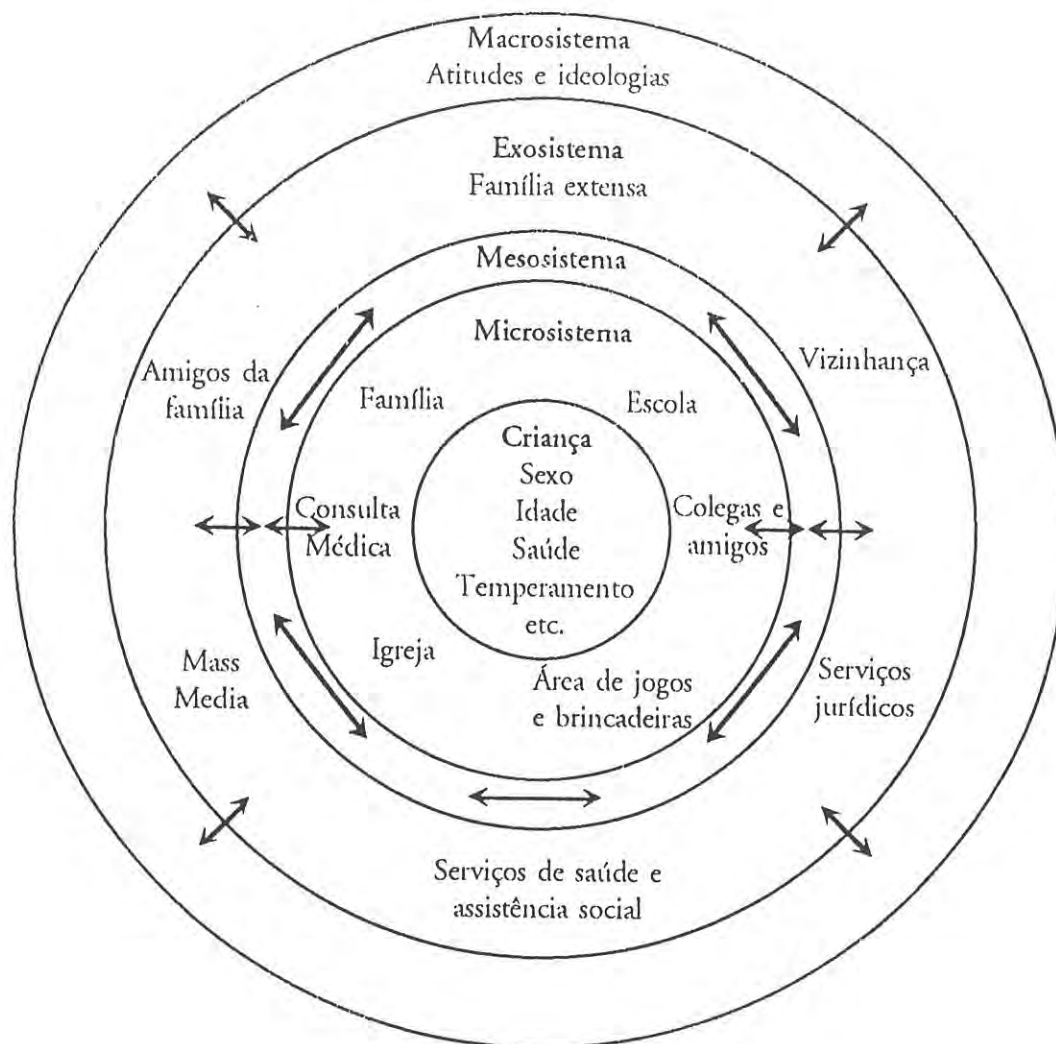


Fig. 9 - O modelo ecológico de Bronfenbrenner (PORTUGAL, 1992: 40)

O microsistema reporta-se às experiências e vivências do indivíduo num contexto imediato, onde dominam as interações face a face e em que o modo de perceber os diversos espaços (família, escola, igreja, espaço de lazer, etc.) é particularmente importante. Se nos

transferirmos para o campo da educação geográfica, tratar-se-ia de privilegiar os espaços subjectivos de vivência.

A nível do microsistema, Bronfenbrenner ressalta a existência de actividade molar como "*comportamento contínuo, com um movimento ou tensão próprios e que é percebido pelo sujeito como tendo um significado ou intenção. (...) Trata-se de um processo contínuo, que perdura... A actividade molar distingue-se de um acto que é percebido como instantâneo e, portanto, molecular. Uma outra peculiaridade da actividade molar é o facto de se caracterizar por uma tensão ou movimento que está na base da persistência ao longo do tempo e da resistência à interrupção, enquanto a actividade não for completada.*" (PORTUGAL, o. cit.: 59)

Poderemos ver neste carácter persistente, não ocasional, das actividades molares um interesse pedagógico para uma abordagem a nível atitudinal. Recorde-se que só poderemos falar em "atitude" quando a predisposição, para agir ou reagir de determinado modo face a um objecto atitudinal, não é ocasional, mas permanece em diversas realidades temporais e espaço-contextuais.

Na perspectiva ecológica, as actividades molares serão consequência simultânea do desenvolvimento do indivíduo e das forças ambientais que influenciam esse desenvolvimento. Serão, assim, causa e consequência do desenvolvimento do indivíduo.

O mesosistema corresponde à inter-relação de microsistemas, portanto, de contextos em que o indivíduo participa activa e directamente. A este nível o indivíduo atravessa as fronteiras dos diversos microsistemas, dos diferentes contextos.

Torna-se mais significativo o carácter molar das actividades pois, agora sim, podemos detectar a persistência ou não dessas actividades em conformidade com a participação multi-contextual do sujeito. Poderemos ver na tentativa de aproximação Escola-Família, com contactos mais directos e frequentes entre estes dois microsistemas, uma maneira de acedermos ao conhecimento da realidade do aluno em dois contextos diferentes, de averiguarmos da estabilidade ou não das suas predisposições e de proporcionar a interacção dos dois microsistemas.

O exosistema compreende os contextos em que o indivíduo não participa directamente mas que influenciam o seu meio imediato. O exosistema afecta o indivíduo por via indirecta e de uma forma faseada, pois vai interferir a nível do microsistema e este, por sua vez, é que se repercutirá no sujeito.

A televisão é um exemplo típico do exosistema do sujeito. A introdução e difusão da televisão veio alterar, por exemplo, o microsistema família tendo, conseqüentemente, influência no desenvolvimento do indivíduo membro deste microsistema. Mais recentemente, a banalização dos computadores domésticos, as hipóteses do teletrabalho e muitas outras profundas alterações decorrentes daquilo a que TOFFLER chama "Terceira Vaga" traduzem mudanças exosistémicas.

O macrosistema difere dos anteriores níveis por não se reportar a qualquer contexto específico mas ao sistema de valores, de crenças, de padrões de conduta característicos de uma sociedade. Este nível atravessa todos os subsistemas (exo, meso e micro) e encontra-se em constante dinâmica.

As teorias ecológicas directa e indirectamente sugerem-nos implicações pedagógicas a considerar se pretendermos implementar uma educação atitudinal. Poderemos destacar:

- a importância de todos os contextos a todos os níveis, tudo influencia tudo.
- a importância reforçada dos contextos nos quais o indivíduo actua directamente. A educação atitudinal será facilitada se houver consonância entre esses contextos: não servirá de muito uma Escola que se pautar por valores e princípios substancialmente diferentes daqueles que a família veicula e daqueles que configuram o grupo de amigos a que o aluno pertence.
- se é imprescindível uma conformidade intersistémica, escusado será dizer que ela se impõe também a nível intrasistémico.

"Os sistemas não são formados por partes ou constituintes mas por acções entre unidades complexas, constituídas elas mesmas por interacções." (Morin, cit. por VAYER e outros, 1993: 29)

Será urgente começarmos por aqui: as experiências que se vivem na aula de Geografia não deverão contrariar as vivenciadas na aula de Matemática ou de qualquer outra área e todas elas se devem enquadrar e devem adquirir realismo no quotidiano da

escola (quer se trate da Área-Escola, das actividades de Complemento Curricular, de contactos esporádicos ou constantes entre os diversos membros da realidade escolar).

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
DEPARTMENT OF CHEMISTRY

REPORT OF THE COMMITTEE ON THE
PROGRESS OF THE DEPARTMENT OF CHEMISTRY
DURING THE YEAR 1900

PRESENTED TO THE BOARD OF TRUSTEES
AT THE ANNUAL MEETING HELD AT CHICAGO
ON THE 15TH DAY OF JUNE 1901

BY THE COMMITTEE,
WALTER D. HENNING, CHAIRMAN,
AND
WALTER B. BARTON, SECRETARY.

CHICAGO: THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS,
185 EAST WASHINGTON STREET,
1901.

PRINTED AND BOUND BY THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS,
185 EAST WASHINGTON STREET, CHICAGO, ILL.

RECEIVED AT THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS,
185 EAST WASHINGTON STREET, CHICAGO, ILL.,
ON THE 15TH DAY OF JUNE 1901.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS,
185 EAST WASHINGTON STREET, CHICAGO, ILL.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS,
185 EAST WASHINGTON STREET, CHICAGO, ILL.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS,
185 EAST WASHINGTON STREET, CHICAGO, ILL.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS,
185 EAST WASHINGTON STREET, CHICAGO, ILL.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS,
185 EAST WASHINGTON STREET, CHICAGO, ILL.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS,
185 EAST WASHINGTON STREET, CHICAGO, ILL.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS,
185 EAST WASHINGTON STREET, CHICAGO, ILL.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS,
185 EAST WASHINGTON STREET, CHICAGO, ILL.

3. PRINCIPAIS METODOLOGIAS

Decorrentes das implicações pedagógicas referenciadas no capítulo anterior, a propósito das grandes teorias no âmbito da educação em atitudes e valores, abordam-se, de seguida, algumas das principais metodologias.

3.1. A PERSUASÃO

Associada à socialização encontra-se a comunicação persuasiva.

Miller e Burgoon (1973, cit. por ESCÁMEZ e ORTEGA, 1988) distinguem a persuasão da simples comunicação, pelo seu carácter necessariamente intencional face a uma certa ameaça presente na conduta alheia e pela importância do autoconceito do emissor-persuasor. Igualmente se pode distinguir persuasão de influência social, pois a primeira implica maior intencionalidade que a segunda. Ou seja, podemos influenciar uma pessoa sem que essa seja a nossa intenção, o mesmo não se passando com a persuasão.

A persuasão afigura-se pertinente, na medida em que, pretendendo alterar o marco cognitivo do sujeito (receptor) - suas crenças, opiniões, etc. -, abre caminho para uma nova predisposição (atitude), o que terá grandes possibilidades de se reflectir em novos comportamentos (fig. 10).

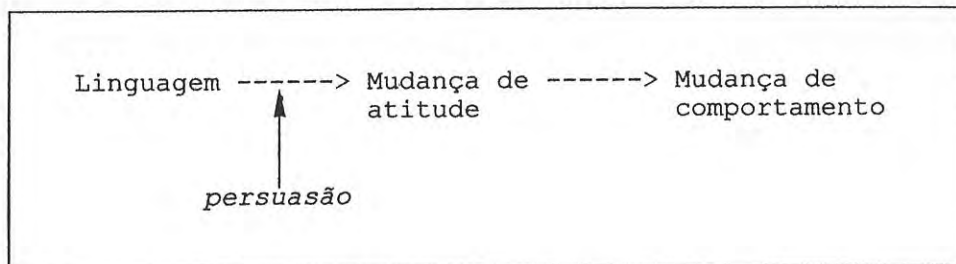


Fig. 10 - Da persuasão à mudança de comportamento (adaptado de MONTEIL, 1989: 128)

Para que a comunicação seja eficazmente persuasiva ter-se-á de atender a diversos factores e, principalmente, à sua interacção. Normalmente distinguem-se interferências provenientes da fonte (características físicas, credibilidade, número de fontes, ...), da mensagem e sua estrutura (quantidade e qualidade de argumentos, modo de os sequencializar, clareza de conclusões, ...), do receptor (tipo de informação que possui, atributos de personalidade, ...) e do canal utilizado.

3.2. TÉCNICAS DE MODELAÇÃO

Ainda na perspectiva da adaptação heterónoma, Pelechano (1980, cit. por ESCÁMEZ e ORTEGA, 1988: 77 ss) apresenta uma tipologia em que as diversas técnicas de modelação se repartem por três grupos (quadro 15):

FORMAS DE MODELAÇÃO	TÉCNICAS
<p><u>Não participativa</u> (ausência de interacção observador-modelo; por via empática, o observador experimenta as sensações que observa no modelo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> * T. de apresentação simbólica de modelos * T. de apresentação artificial de modelos * T. de exposição múltipla de modelos * T. de modelação gradual
<p><u>Participativa</u> (há relação interpessoal modelo-observador e o modelo é também uma fonte de reforço)</p>	<ul style="list-style-type: none"> * T. de reprodução reforçada * T. do duplo reforço * T. de mediação verbal * T. de reprodução participativa
<p><u>Encoberta</u> (caracteriza-se pela não presença do modelo, trata-se de um modelo fictício. O sujeito irá imaginar situações em que ele e o modelo realizam, isolada ou conjuntamente, uma série de acções)</p>	<ul style="list-style-type: none"> * T. de mediação imaginária * T. de gravações "self" (autoscopia)

Quadro 15 - Formas e técnicas de modelação (adaptado a partir de ESCÁMEZ e ORTEGA, o. cit.)

Dentro da **modelação não participativa**, a técnica da apresentação simbólica de modelos tira partido do carácter "exemplar" de modelos apresentados verbal ou plasticamente.

Os tais "exemplos" serão diferentes consoante o público-alvo, pois pretende-se que correspondam a pessoas/casos significativos para esse mesmo público. Poderão, conforme as situações, ser artistas de cinema, corredores de Fórmula 1, cientistas, etc.

Face ao confronto indirecto do observador com o modelo e dada a significação deste, espera-se que o observador vá gerando condutas e atitudes consistentes e em conformidade com as que o modelo evidenciou.

A técnica de apresentação artificial de modelos tem sido amplamente usada pela sociedade em geral, embora não tanto pela escola. O papel, formativo e/ou deformativo, da televisão é um bom exemplo da influência exercida pelos modelos que, artificialmente, nos invadem o quotidiano.

Se a intenção é alterar condutas e atitudes não adequadas e fortemente arraigadas, pode ser útil a utilização da técnica de exposição múltipla de modelos. Neste caso, o observador vai, progressiva e lentamente, sendo confrontado com modelos que se afastam da conduta e da atitude de base do próprio observador. Trata-se de levar a cabo um processo muito subtil e progressivo.

Uma variante desta técnica é a da modelação gradual. Difere da anterior pelo facto de não se tratarem de vários modelos mas de um só, que vai também progressivamente adoptando condutas e atitudes que se aproximam do padrão desejado.

No âmbito da **modelação participativa**, a técnica de reprodução reforçada implica uma grande interacção observador-modelo. Este, para além de apresentar condutas e atitudes exemplares, deverá fornecer reforço ao observador, sempre que ele consiga reproduzir as suas atitudes e condutas.

Por outro lado, o modelo deve também reajustar a sua conduta e retroceder no processo de modelação sempre que verificar dificuldades na reprodução por parte do observador.

A técnica do duplo reforço é idêntica à anterior, mas não só premeia a imitação como também o aperfeiçoamento conseguido pelo observador.

Tendo como base o princípio de que a linguagem pode ser um bom mediador e facilitador para uma situação de imitação, na técnica de mediação verbal acompanha-se a conduta do modelo com instruções verbais. Estas facilitam a captação, retenção e execução por parte do observador.

Tem sido bastante utilizada, embora talvez mais em situações de ensino-aprendizagem de procedimentos. Por exemplo, construção de gráficos, em que o professor vai construindo, no quadro ou em transparência, e simultaneamente vai explicando o que faz e referindo cuidados a ter.

Uma outra técnica que tem sido utilizada no ensino-aprendizagem de procedimentos é a de reprodução participativa. Esta técnica, que também pode ser usada no campo atitudinal, comporta três fases: na primeira, o modelo, sozinho, realiza a conduta; numa segunda fase, o observador e o modelo actuam conjuntamente; por último, o observador conseguirá, por si só, reproduzir a conduta anteriormente observada e treinada.

O conjunto das **técnicas de acção encoberta** têm sido, ao que referem ESCÁMEZ e ORTEGA (1988), menos utilizadas em situações escolares, reservando-se o seu uso quase exclusivamente ao caso clínico.

A técnica de mediação imaginária, derivação do "role-playing" e de outras técnicas utilizadas na escola, consiste em um observador imaginar a sua acção como repetição da actuação de um modelo também imaginário.

Na técnica de gravações "self" o observador funciona como modelo, dado que é confrontado com a gravação (video, por exemplo) da sua própria actuação. O uso mais frequente da autoscopia, no campo educativo, estará certamente associado à formação de professores.

3.3. A PARTICIPAÇÃO ACTIVA ASSOCIADA À DINÂMICA DE GRUPOS

Variadíssimos autores têm salientado as virtualidades da dinâmica de grupos. Com efeito, a interacção que se estabelece entre os membros de um mesmo grupo e entre grupos pode ser propiciadora do desenvolvimento atitudinal.

Múltiplas são as técnicas, assim como variados são os objectivos visados. Consoante a(s) atitude(s) que pretendermos fomentar (autoconfiança, comunicabilidade, cooperação, tolerância, etc.) escolheremos as técnicas que nos podem ser úteis.

Apresentam-se de seguida dois conjuntos de técnicas, decorrentes do modelo de Fishbein e Ajzen: um, essencialmente destinado

a potenciar a cooperação; o outro, especialmente vocacionado para o desenvolvimento da empatia e da perspectiva social.

3.3.1. Técnicas de cooperação

ESCÁMEZ e ORTEGA (1988: 65), citando Deutsch, especificam que uma situação de aprendizagem "cooperativa" é aquela em que o aluno pode alcançar os seus objectivos se e só se os demais com quem trabalha cooperativamente também conseguirem os seus.

As técnicas na linha da aprendizagem cooperativa exigem que o acto educativo seja essencialmente auto e hetero-educativo. Isto é, o saber deixa de estar centralizado no professor, sendo os próprios componentes do grupo que, em interacção, constroem e reconstroem o conhecimento. É precisamente esta vivência interactiva que irá potenciar determinadas atitudes.

Sendo a interacção a estrutura básica da aprendizagem e tendo como alvo a cooperação, referem-se seguidamente três técnicas.

Técnica do "puzzle" de Aroson

Uma das mais representativas é a técnica do "puzzle", da autoria de Aronson. Os alunos são distribuídos por grupos de 5 ou 6 elementos e a cada um destes é atribuída uma parte do trabalho. Cada aluno responsabiliza-se, perante os colegas, da realização da parte do trabalho que lhe coube, tendo posteriormente de a transmitir aos membros do grupo. Assim, o trabalho do grupo só se concretiza quando todos tiverem feito as respectivas partes.

Se numa turma se constituírem 5 grupos de 6 elementos, existirão sempre 5 alunos (de diferentes grupos) a trabalhar no mesmo assunto/problema. Estes podem reunir-se à parte, para troca de impressões, de material, etc., de modo a que quando forem transmitir aos seus colegas a sua parte do trabalho seja com mais rigor e segurança que o façam.

Estabelece-se, pois, uma interacção intra e intergrupala (fig. 11):

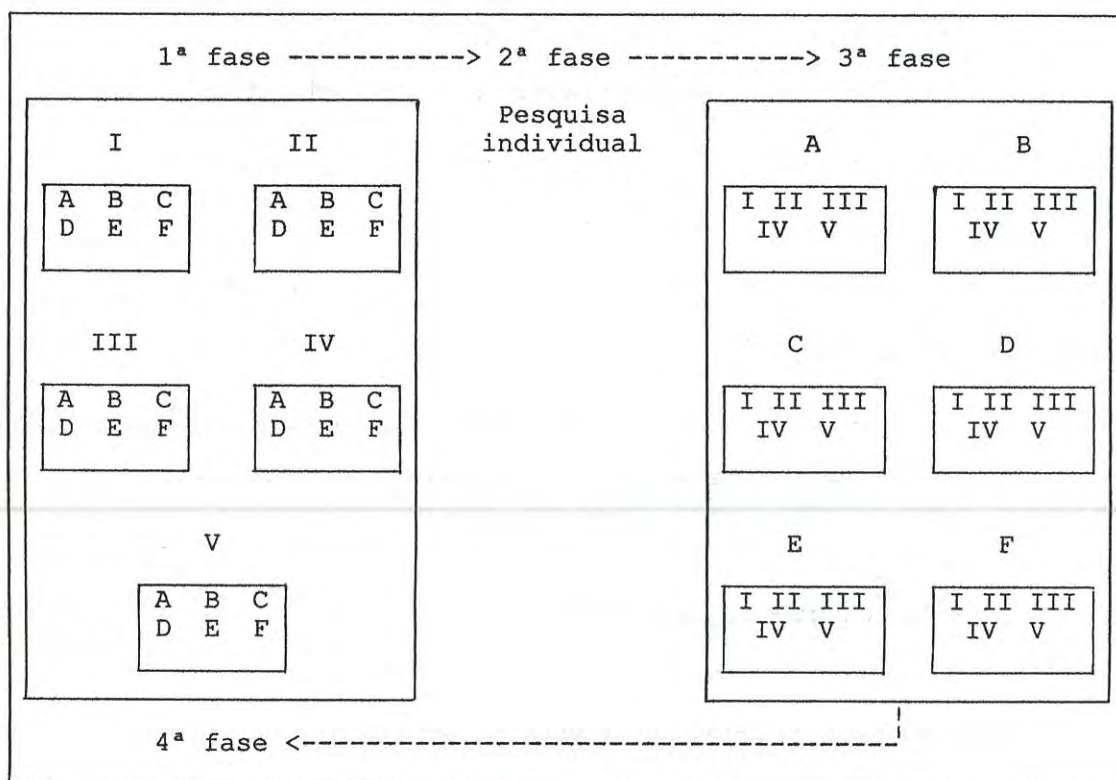


Fig. 11 - A interacção e as fases da técnica do "puzzle"

Embora já se tenham efectuado estudos no sentido de averiguar da real interferência da utilização desta técnica no potenciar

atitudinal, os resultados obtidos ainda não permitem garantir a sua utilidade em termos de desenvolvimento de atitudes positivas.

A cooperação competitiva: equipas de jogo-concurso de De Vries

Na técnica de cooperação competitiva cabe ao professor formar os grupos. Estes terão de ser heterogéneos (em termos de rendimento académico, por exemplo) internamente, mas homogéneos entre si.

O papel dos elementos de um mesmo grupo é entreajudarem-se na preparação para um concurso sobre "matéria" já trabalhada na aula. O concurso desenrola-se por etapas, participando em cada uma delas somente um elemento de cada grupo. Estes concorrentes de uma mesma etapa terão idêntico rendimento académico.

Vão-se atribuindo pontuações a cada elemento do grupo e, no final, obtem-se a pontuação média. Ortega (em ESCÁMEZ e ORTEGA, 1988: 71) salienta o facto de o êxito do grupo depender dos êxitos individuais e da ajuda que mutuamente prestem. Refere também que, contrariamente à técnica do "puzzle", no jogo-concurso de De Vries a recompensa é colectiva, o que reforça a interdependência.

Técnica de "grupo de investigação"

Nos últimos anos temos assistido em Portugal a uma "onda" de trabalho de projecto. Esta metodologia abarca várias fases: a **primeira fase**, engloba todo o processo desde o contacto inicial com a ideia ou com a situação problemática até à delimitação do problema e à celebração do "contrato de trabalho", passando pela elaboração da "carta de

exploração"; a **segunda fase**, corresponde ao trabalho de pesquisa e de produção do produto final; na **última fase**, apresenta-se o trabalho à turma e, eventualmente, à comunidade, e procede-se à avaliação final. Este último aspecto remete-nos para outros problemas ou para a reformulação do inicial, conferindo ao trabalho de projecto um carácter aberto, de desenvolvimento em espiral.

A co-responsabilização do aluno, o envolvimento activo deste em todo o processo, nomeadamente na selecção do caminho a seguir, a apresentação pública do trabalho, ..., são, sem dúvida, reais oportunidades de desenvolvimento de diversas atitudes.

3.3.2. O desempenho de papéis

"Na essência trata-se de representar teatralmente um problema ou situação que tenha alguma transcendência moral" (ROVIRA e MARTIN, 1989: 208)

O desempenho de papéis, na medida em que pode alterar a percepção e a avaliação que o aluno faz de uma situação (de uma pessoa ou de qualquer outro objecto atitudinal), é uma técnica a considerar.

O "actor" desempenhando o papel de outrém apercebe-se melhor dos seus próprios sentimentos e pensamentos e experimenta os motivos, pensamentos, sentimentos da personagem que representa. Esta situação pode conduzir à alteração das crenças e atitudes dos actores e dos expectadores. Porquê? Em que condições?

A mudança atitudinal será possibilitada se houver incongruência entre as atitudes pessoais e as da personagem. A

explicação para tal facto é-nos dada pelas teorias de consistência cognitiva, particularmente pela de dissonância cognitiva. Recorde-se que, segundo esta teoria, os sujeitos alteram as suas atitudes para reduzir a dissonância provocada pela representação de uma conduta diferente da sua.

Se associarmos ao desempenho de papéis a defesa pública do ponto de vista da personagem e/ou situações de aprendizagem cooperativa aumentará, ainda mais, a probabilidade de alteração atitudinal.

ROVIRA e MARTIN (1989: 209) fazem algumas sugestões para tornar mais efectiva a técnica de desempenho de papéis, nomeadamente:

- representar novamente a cena depois de discutida;
- representar sucessivamente várias situações ou cenas relativas a um mesmo problema;
- inverter os papéis assumidos por cada um dos actores, para facilitar a empatia.

Os mesmos autores recomendam a não utilização excessiva desta técnica, pois exige grande concentração por parte dos alunos.

A técnica da "conduta forçada" como variante do desempenho de papéis distingue-se deste pela obrigatoriedade de o "actor" assumir uma posição contrária à dos seus pontos de vista pessoais e pela manipulação que se pode fazer das variáveis contextuais.

Segundo Ortega (em ESCÁMEZ e ORTEGA, 1988) os estudos até agora feitos ainda não são conclusivos quanto à interferência desta técnica na mudança atitudinal.

Genericamente criticam-se as técnicas de desempenho de papéis pela situação artificial subjacente, que poderá produzir nos indivíduos uma sensação de estarem a realizar uma experiência e, como tal, não se envolverem suficiente e profundamente. Nesta óptica seriam preferíveis, segundo SARABIA (1992: 186), discussões, debates e diálogos com personagens reais.

3.3.3. Outras técnicas de participação activa (ou simples facetas das anteriores)

As discussões, os debates e os diálogos com personagens reais e as técnicas de estudo activo são bastante úteis pois, para além do que atrás foi referido, conduzem o aluno a gerar os seus próprios argumentos e a posicionar-se a favor ou contra o objecto atitudinal. SARABIA (o. cit.: 187) justifica a importância destas técnicas pelo facto de as pessoas recordarem melhor as suas respostas a uma mensagem que a informação concreta contida nessa mensagem (quantas vezes recordamos a nossa reacção em determinada situação embora já não consigamos reconstituir o que nos levou a esse posicionamento).

As exposições em público podem ser uma fonte reforçadora de atitudes, pelo estabelecimento de vínculos consistentes entre atitudes e comportamentos.

A eficácia desta técnica é condicionada pelo tipo de público. Se nele estiverem "pessoas significativas" e se estas aprovarem as nossas atitudes e condutas, sairão reforçados o nosso autoconceito, a nossa autoestima e as nossas atitudes em geral.

Uma outra técnica que tira partido do envolvimento afectivo do indivíduo é a tomada de decisões. Os estados afectivo e emotivo têm considerável influência quando tomamos decisões e estas tenderão a ser consistentes com as atitudes. SARABIA (1992: 188) refere que encaminhar o aluno de forma progressiva para que tome decisões é uma maneira de o conduzir a reflectir sobre si próprio, sobre as suas atitudes face à escola e à sociedade e sobre as suas habilidades e interesses.

3.4. A EXPLORAÇÃO DE DILEMAS MORAIS

A discussão moral baseada em situações dilemáticas é a metodologia por excelência decorrente da teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg. Recorde-se que, segundo este autor, a educação moral deverá estimular o desenvolvimento para estádios superiores, deverá facilitar o acesso do aluno ao estágio seguinte. Interessará, portanto, confrontar o aluno com situações que lhe gerem conflito cognitivo-sociomoral de modo a que ele, para reestabelecer o equilíbrio, tenha de aceder ao estágio seguinte.

Ao falarmos de conflitos estamos a privilegiar os intrapessoais e não tanto os conflitos interpessoais. Segundo VAZ de ANDRADE (1992: 76) seria perigoso reduzir, na educação, o conflito de valores ao conflito interpessoal, porque agudizaria a tendência natural de pensar que o conflito de valores é somente um conflito entre pessoas. Não interessará, pois, pensar em termos de quem tem razão, mas somente em termos de qual é a melhor razão (VAZ de ANDRADE, o.cit.: 77).

"Un dilema moral (...) consiste en presentar una situación moral conflictiva, que involucre en la elección un conflicto de valores: casos morales en los que el respeto de unos valores (p.e. la ley) está en contradicción con otros valores (p.e. la vida)" (BOLIVAR, 1992: 220)

EXEMPLOS DE DILEMAS

A - Numa cidade da Europa, uma mulher estava a morrer de câncer. Um medicamento descoberto recentemente por um farmacêutico dessa cidade podia salvar-lhe a vida. A descoberta desse medicamento tinha custado muito dinheiro ao farmacêutico, que agora pedia dez vezes mais por uma porção desse remédio. Henrique (Heinz), o marido da mulher que estava a morrer, foi ter com as pessoas suas conhecidas para lhe emprestarem o dinheiro e, assim, poder comprar o medicamento. Apenas conseguiu juntar metade do dinheiro pedido pelo farmacêutico. Foi ter, então, com ele, contou-lhe que a sua mulher estava a morrer e pediu-lhe para lhe vender o medicamento mais barato. Em alternativa, pediu-lhe para o deixar levar o medicamento, pagando mais tarde a metade do dinheiro que ainda lhe faltava. O farmacêutico respondeu que não, que tinha descoberto o medicamento e que queria ganhar dinheiro com a sua descoberta. O Henrique, que tinha feito tudo ao seu alcance para comprar o medicamento, ficou desesperado e estava a pensar assaltar a farmácia e roubar o medicamento para a sua mulher.

1. Deve ou não assaltar a farmácia e roubar o medicamento? Porquê?

2. Se a pessoa que estava a morrer não fosse a mulher, mas um desconhecido, devia ou não roubar o medicamento? Porquê?

(Um dos dilemas utilizados por Kohlberg)

B - O José, finalista da universidade, ia realizar o último exame que lhe daria acesso à entrada para um estágio profissional. Tratava-se de um aluno casado e com filhos. Tinha-se despedido do emprego, que até então lhe dava o sustento para a família, para poder ingressar no referido estágio.

Após ler o enunciado do teste constatou que não estava devidamente preparado para o exame. Começou a ficar aflito até que, de repente, se lembrou de uns apontamentos que tinha na pasta e que lhe permitiriam responder a algumas das questões.

1. Deverá ou não tirar os apontamentos da pasta e servir-se deles para realizar o exame? Porquê?

2. Há situações que justifiquem copiar? Porquê?

BOLIVAR (o. cit.: 221) ressalta alguns **critérios** a ter em atenção quando utilizamos dilemas no âmbito educativo. Estes devem:

- ser compreensíveis e simples, centrando-se em temas de interesse no meio social em que vão ser utilizados;
- adaptar-se ao nível médio de desenvolvimento cognitivo-moral do grupo de alunos, provocando como situação problemática um "desajuste ótimo";
- ser abertos e, portanto, sem resposta unívoca;
- ser concebidos e apresentados de tal forma que o que importe seja apresentar as razões em que os alunos baseiam a sua opção (daí os 'porquês' que se inserem nas perguntas).

HERSH e outros (1988: 108-109) realçam a importância de ajustarmos o tipo de dilema e a exploração do mesmo ao nível de desenvolvimento cognitivo-moral do aluno. O mesmo tipo de dilema e a mesma linha de exploração não servem igualmente para um aluno de 7º e para um de 11º ou 12º ano.

Para um aluno de 11 ou 12 anos, normalmente, a confiança e a lealdade são preocupações primordiais e os conflitos morais surgem quando uma opção que implica ganhos pessoais se defronta com outra que beneficia os amigos ou a família. Os adolescentes que raciocinem no estágio 3 têm já a capacidade de pensar com uma perspectiva que incorpora as normas do grupo (repare-se que a ideia de 'grupo' é já uma abstracção), pelo que os professores necessitam de se centrar nas preocupações orientadas para o grupo.

Um adolescente dos últimos anos do ensino secundário está, por norma, muito interessado nas dimensões genéricas de moralidade, nas noções de justiça. Os professores necessitam de considerar os temas morais a partir de uma perspectiva abstracta (que regras são importantes para a sociedade? que se passaria se toda a gente desobedecesse às leis? ...).

A bibliografia sobre a metodologia dos dilemas morais sugere vários **passos a seguir**.

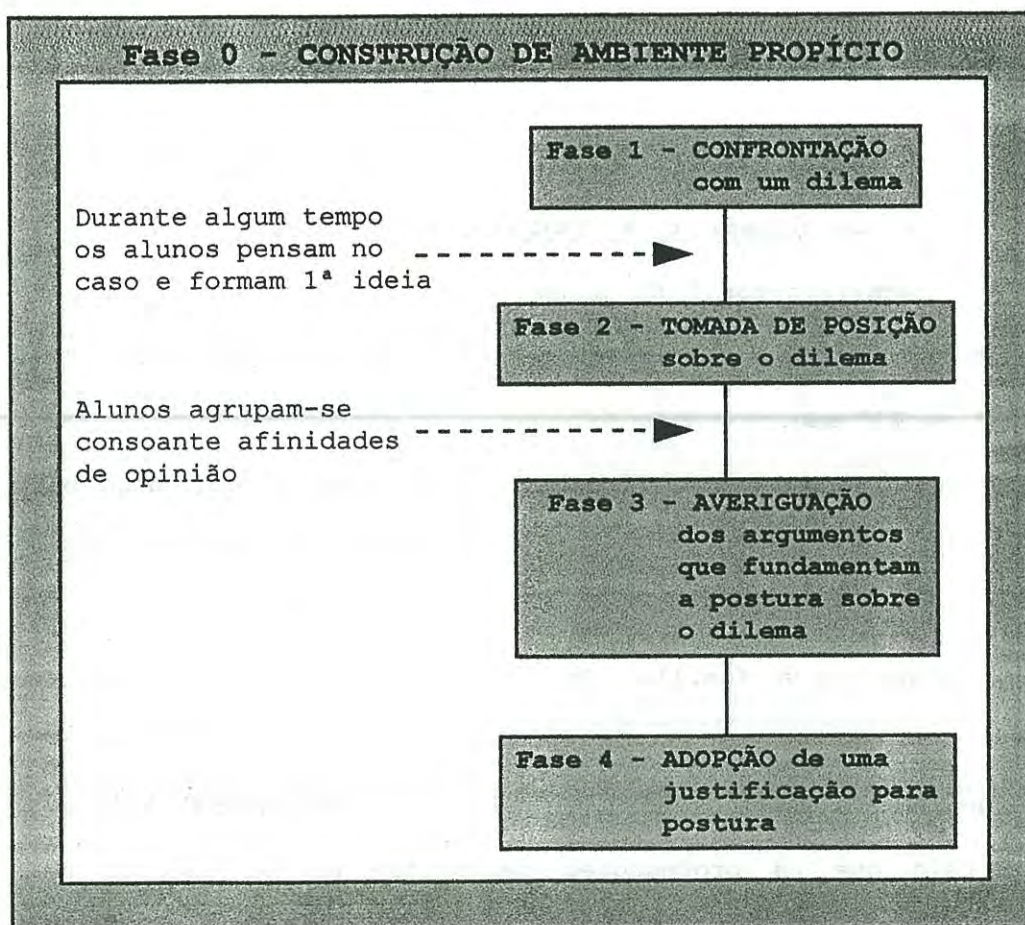


Fig. 12 - Fases da exploração de dilemas (adaptado de BOLIVAR, 1992: 222-223)

O passo prévio e comum a diversos autores é a criação de um clima propício à exploração das situações dilemáticas. Clima que se configurará necessariamente na abertura, no diálogo, na tolerância e que será uma construção conjunta (prof.- alunos). Terá muito a ver com a interacção que se estabeleça na turma, com os vínculos de abertura e afectividade que se forem criando, e apoiar-se-á na organização ergonómica do espaço, de modo a que este constitua um território (8) simultaneamente individual e colectivo.

HERSH e outros (o. cit.: 131) fazem duas **advertências** para a exploração de situações conflitivas:

- não só estimular a passagem ao estágio seguinte. Convém igualmente expandir o raciocínio, característico de um determinado estágio, a novas áreas do pensamento, ou seja, potenciar a "décalage". Esta expansão solidificaria o seu modo de "ver" o mundo;
- não sobre-estimular, pois promover o crescimento não é o mesmo que "obrigar" a crescer (regar periodicamente uma planta facilita o seu desenvolvimento; regá-la em excesso pode matá-la).

BOLIVAR (o. cit.) remete-nos para uma outra recomendação. Alerta-nos para a importância de inserirmos as discussões morais na vida da própria escola. Isto é, as discussões isoladamente de pouco servirão, é importante que o contexto geral escolar propicie o desenvolvimento socio-moral. Em suma, somos mais uma vez alertados para o estabelecimento de uma "comunidade escolar justa".

Comunidade escolar justa

A ideia-chave da Comunidade Escolar Justa, como já se referiu no capítulo anterior, radica na vivência democrática na instituição escolar.

Segundo LIMOSNER (1992: 109) são vários os argumentos a favor da implementação deste tipo de comunidade escolar, entre os quais poderemos citar:

- Como as assembleias democráticas tratam os problemas reais da vida escolar, promovem um desenvolvimento moral mais efectivo que o obtido através de dilemas hipotéticos.
- De acordo com o princípio do "aprender fazendo", a melhor maneira de os alunos aprenderem os valores democráticos é praticando face a oportunidades que lhes são proporcionadas.
- A democracia pode ajudar a superar as diferenças entre a cultura adolescente e a cultura adulta, ao criar um sentimento partilhado de pertença e responsabilidade pelas normas escolares.
- A democracia escolar motiva os estudantes para o cumprimento das regras. Tendo votado publicamente as leis, os alunos experimentam pressões pessoais e sociais para actuarem consistentemente com elas.

O grande **obstáculo** à utilização de dilemas morais em contexto educativo prende-se com o facto de o desenvolvimento moral ter como pré-

requisito o desenvolvimento cognitivo. Daqui resulta a ineficácia e insuficiência desta metodologia nas primeiras idades escolares.

3.5. A CLARIFICAÇÃO DE VALORES E ALGUMAS DAS SUAS TÉCNICAS

Radicando-nos no carácter subjectivo dos valores apercebemo-nos da necessidade de cada pessoa contactar e reflectir sobre a sua própria experiência para se consciencializar dos diversos valores e para se posicionar face às constelações valorativas. A clarificação de valores (CV) subscreve este princípio e estas intenções.

"A clarificação de valores não é uma tentativa de ensinar aos alunos valores "correctos" ou "incorrectos". É sim, uma perspectiva idealizada para ajudar os alunos a apreciar e a actuar de acordo com os seus próprios valores livremente eleitos." (HOWE e HOWE, 1977: 20)

Esta metodologia repudia a inculcação de valores e a subjugação do indivíduo ao grupo. A segunda rejeição prende-se com o facto de os valores e a valoração serem unicamente dimensões pessoais da experiência humana, pelo que as forças externas não devem exercer qualquer pressão nem invadir o campo pessoal. Quanto à rejeição da inculcação podemos justificá-la com base em dois tipos de argumentos:

- a concepção de educação e de pessoa que alicerçam esta metodologia. Estamos no âmbito da psicologia humanista de Rogers. A pessoa, qualquer pessoa, é um ser com enormes potencialidades, com

saberes próprios, com as suas concepções da realidade. Por isto, deve-se ajudar cada um a encontrar o seu caminho, a explorar as suas potencialidades, a (re)construir os saberes. Não devemos ser nós, professores, a traçar o que o outro há-de ser, fazer ou saber.

- a mutabilidade dos valores. Os valores que ensinássemos hoje corriam o risco de se tornar irrelevantes amanhã. É então, tal como afirma CHAZAN (1985: 55), preferível legarmos aos alunos um técnica que os apetreche no sentido de eles próprios avaliarem as situações e agirem em consonância com a valoração que fizerem, isto é, ensinar-lhes o processo de valoração.

"A metodologia de clarificação de valores consiste precisamente em realizar actividades através das quais os indivíduos possam experimentar e se possam exercitar nas diversas fases do processo de valoração relativamente a diferentes valores."

(PASCUAL, 1988: 36)

O processo de valoração tem sido encarado de duas maneiras diferentes consoante se trata da primeira versão da CV (CV₁), cujos principais representantes são Raths, Harmin e Simon, ou de segunda versão (CV₂), atribuída a Kirschenbaum.

Enquanto que Raths e colaboradores distinguem 3 dimensões abarcando, no total, 7 subprocessos, Kirschenbaum considera 5 dimensões totalizando 17 subprocessos (quadro 16):

CV ₁	CV ₂
<p>I. ELEIÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. livremente 2. a partir de alternativas 3. considerando as consequências previsíveis <p>II. APRECIÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. estima e agrado pela escolha 5. afirmação pública <p>III. ACTUAÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. acção 7. consistência e repetição da acção 	<p>I. PENSAMENTO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. pensamento a vários níveis 2. pensamento crítico 3. raciocínio moral nos mais altos níveis 4. pensamento divergente ou criativo <p>II. SENTIMENTO</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. recompensa, estima 6. sentir-se bem consigo mesmo 7. estar ciente dos próprios sentimentos <p>III. ELEIÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. a partir de alternativas 9. considerando as consequências 10. livremente 11. em função de um plano <p>IV. COMUNICAÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. capacidade para emitir mensagens claras 13. empatia, audição activa 14. resolução de conflitos <p>V. ACÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. repetição 16. consistência 17. competência

Quadro 16 - Dimensões do processo de valoração (adaptado de CHAZAN, 1985: 48)

A dimensão pensamento é resultante da importância da componente cognitiva no processo de valoração. Todos devem aprender a pensar para melhor desenvolverem os seus valores.

Quanto ao sentimento, ele é inerente ao pensamento, às tomadas de decisão, à vivência em geral. Os sentimentos podem constituir uma ajuda ou um obstáculo a essa vivência, pelo que é bom que conheçamos o que sentimos para, com maior segurança, elegermos os nossos valores.

Essa eleição pressupõe essencialmente a existência de alternativas e a ponderação das consequências que podem advir de cada alternativa. Evidentemente que a verdadeira eleição só ocorrerá num clima de liberdade.

Mas, como atrás se referiu, os valores que vão pautando a nossa existência evoluem através do processo contínuo de interacção social, de comunicação. Como toda a verdadeira comunicação é bidireccional, implica a capacidade de emitir e de receber mensagens e pressupõe uma situação empática.

Na medida em que a acção proporciona experiências que reforçam o nosso pensamento, actuar repetidamente, actuar consistentemente, actuar com competência, pode ajudar ao desenvolvimento de valores.

Na óptica da CV, o professor será um orquestrador de situações de aprendizagem que facilitem o desenvolvimento dos subprocessos básicos de valoração. O professor será aquele que proporciona experiências de aprendizagem em que os alunos pensam, sentem, elegem, comunicam e actuam.

Para tal se verificar na prática, há que ter em atenção as atitudes do próprio professor e o clima geral que se vive na turma.

PASCUAL (1988) refere três **atitudes básicas do professor** como facilitador:

- autenticidade. O professor sem máscara, o professor como alguém que também pensa e que também sente. Esta atitude não invalida a neutralidade que deve assumir: como CHAZAN (o. cit.) explicita, trata-se de evitar que os seus valores pessoais interfiram no desenvolvimento do

processo de valoração dos alunos. Poderá, todavia, mantê-los e expressá-los.

- compreensão. O professor deverá esforçar-se no sentido de aceder aos porquês das opiniões e das atitudes dos seus alunos. Trata-se de criar uma relação profunda, em que os alunos se sintam respeitados.

- aceitação. Ressalta-se que esta aceitação resvala para a empatia e não para a simpatia (nem para a antipatia). O que interessa é respeitar, acolher o aluno tal como ele é: não se trata de o professor se anular nem de eliminar o aluno, mas sim de se considerarem ambos como pessoas. Como tal, se "encontrarem" e cada um deles reconhecer o outro e ser reconhecido pelo outro (HERRERIAS, 1989: 115).

Se o professor manifestar estas atitudes é muito provável que se instale na aula um clima de confiança, de participação, de diálogo autêntico, que propicie o desenrolar do processo de valoração.

Quem consulte uma obra sobre Clarificação de Valores (por exemplo, HOWE e HOWE, 1977 ou PASCUAL, 1988) rapidamente se apercebe da abundância de técnicas associadas a esta metodologia. São às dezenas, para não as situar na ordem das centenas. Apresentam-se, de seguida, alguns exemplos.

Diálogo clarificador

"A estratégia consiste em contestar o aluno de uma forma que o faça meditar sobre o que elegeu, o que aprecia ou o que está a fazer" (PASCUAL, o. cit.:48).

Como BOLIVAR (1992) assinala, a chave desta estratégia metodológica está no tipo de perguntas ou de respostas clarificadoras com que confrontemos os alunos. Tais perguntas/respostas devem levá-los a reflectir sobre o que elegeram, sobre as suas razões, ajudando-os a clarificar o seu modo de pensar e de agir.

Como exemplo de perguntas que apontem para os 7 subprocessos de valoração de Rath e colaboradores, podemos considerar as seguintes (segundo PASCUAL, o. cit.: 51-52):

- de onde tiraste essa ideia? há quanto tempo pensas assim? (eleição livre)
- em que outra coisa pensaste antes de te decidires por isto? consideraste outra possível alternativa? (selecção entre alternativas)
- que tem de bom esta escolha? pensaste muito? (selecção depois de cuidada reflexão)
- há quanto tempo querias isto? por que é importante para ti? (apreciação)
- gostarias de explicar ao grupo a tua maneira de pensar? os outros sabem o que pensas? (afirmação)
- que farás em primeiro lugar? até onde estás disposto a chegar? (selecção aplicada à conduta)
- já fizeste algo nesse sentido? há outras coisas semelhantes que também possas fazer? (repetição)

O mesmo autor sintetiza 10 características do diálogo clarificador:

1. Evita moralizar, criticar, assinalar valores.

2. Entrega ao aluno a responsabilidade de examinar a sua conduta, as suas ideias os seus sentimentos.
3. É permissivo e estimulante, mas não insistente (o aluno pode não examinar, nem decidir, nem pensar).
4. Pretende produzir um estado de ânimo. Não se trata de alcançar grandes coisas com pequenos comentários - o efeito é cumulativo.
5. Não se confunde com a entrevista. Não se trata de obter dados mas de propiciar reflexão.
6. Não deve ser um longo diálogo. Trata-se somente de activar o aluno para a reflexão.
7. Cada aluno individualmente deve reflectir sobre o assunto.
8. Será de estabelecer este tipo de diálogo com os alunos que se afigurem mais necessitados.
9. Aplica-se em situações em que não há respostas "correctas".
10. Não segue uma fórmula exacta. Deve ser utilizado criativamente.

Na sequência desta última característica, veremos que o diálogo clarificador acaba por estar presente em muitas outras técnicas associadas à clarificação de valores.

Folha de valores

Esta técnica consiste num registo face a uma questão, sobre um texto, uma declaração, um desenho, uma fotografia. Como a valoração é um processo individual, cada aluno escreverá a sua folha isoladamente,

embora depois as respostas possam ser confrontadas, possa haver intercâmbio.

Cada aluno poderá ir arquivando, no seu dossier/caderno, as diversas folhas de valores que vai preenchendo.

EXEMPLO DE EXERCÍCIO ASSOCIADO À
FOLHA DE VALORES

Quais os nossos hábitos, os nossos modos de vida e as nossas comodidades que contribuem para a contaminação? Serias capaz de renunciar a eles/elas? Argumenta a tua resposta, analisando os prós e os contras?

(BOLIVAR, 1992: 217)

Caçada objecto-valor

A caçada objecto-valor, podendo desenvolver-se em grupo ou individualmente, consiste em procurar um objecto que simbolize um determinado valor e trazê-lo para a aula (ou simplesmente referí-lo). Na 2ª fase desta técnica há que explicar publicamente as razões da escolha de tal objecto.

VALORES	OBJECTOS	RAZÕES DA ESCOLHA
Tolerância	Cabide	Suporta o que lá se coloca, mas só até determinado limite.
	Fronteira	
	Bola	
	Borracha	
Liberdade		
Independência		
Paz		
(...)		

Quadro 17 - Exemplo de caçada objecto-valor realizada por alunos universitários.

Perante a apresentação e explicação pública da relação objecto-valor, cada aluno apercebe-se melhor (porque tem de explicar de uma forma clara e articulada) das suas razões e, perante as explicações e exemplos dados por outros, toma contacto com diferentes perspectivas. Deste contacto surgirá a possibilidade de o aluno reconstruir, refazer a sua opinião, crença, atitude, ..., enfim, (re)valorar.

Cesta de valores

Uma outra técnica, com grande flexibilidade, é a da cesta de valores. Esta "cesta" (que pode ser um ficheiro à disposição dos alunos, uma cestinha de onde se tiram fichas, etc.) corresponde a uma série de questões inseridas em cartões. Tais questões podem simultaneamente suscitar o desenvolvimento de temáticas e a clarificação de valores (fig. 13):

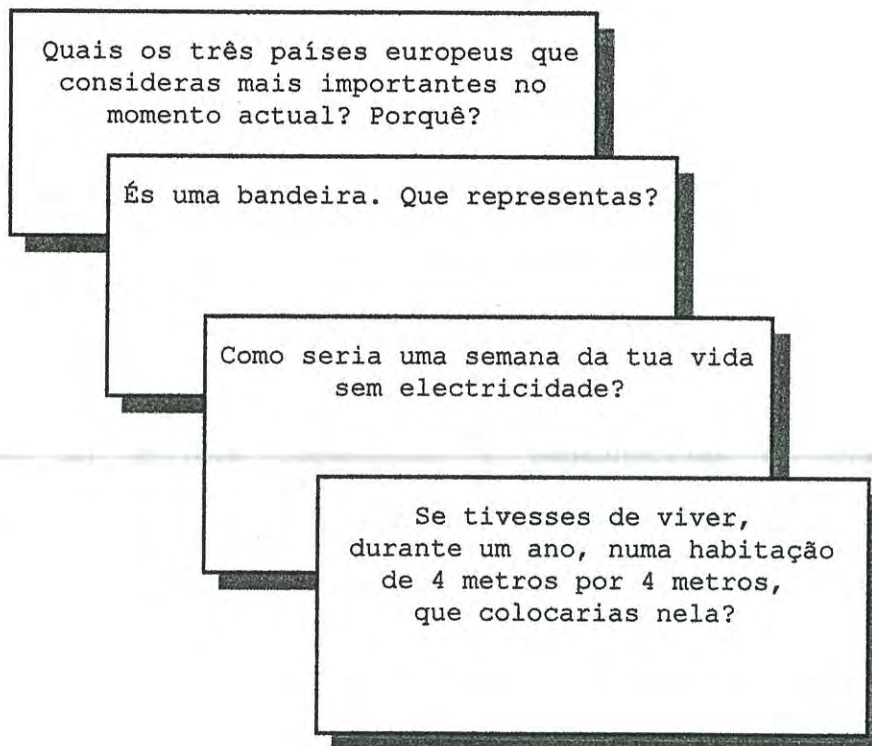


Fig. 13 - Exemplo de cartões a inserir numa cesta de valores (adaptados de HOWE e HOWE, 1977)

Inventário de sentimentos

O inventário de sentimentos permite ajudar os alunos a identificarem e examinarem os seus sentimentos ao tomarem decisões em grupo.

Numa 1ª fase, após a tomada de decisão sobre qualquer situação, entrega-se ao líder ou porta-voz de cada grupo uma folha para que escreva os sentimentos que emergem nesse momento (serão registados um em cada linha de uma folha).

Seguidamente, a folha circula pelos membros do grupo, de forma a que cada um escreva o seu nome numa coluna dessa folha e assinale com cruces (X) (nessa coluna), os sentimentos que tem nesse momento.

Por último, o grupo examina o quadro procurando chegar a algumas conclusões: assinalaram-se mais sentimentos positivos ou negativos? que sentimentos são partilhados por maior número de elementos?

Se bem que a clarificação de valores apresente um enorme manancial de técnicas, são várias as críticas ou limitações que se levantam. CHAZAN (1985: 55), a este propósito, refere que a criança educada na óptica da CV emergirá com maior proficiência na expressão pessoal do que propriamente no raciocínio moral.

3.6. BALANÇO FINAL: A DISCUSSÃO FICA EM ABERTO

Creemos que a educação atitudinal terá de ter sempre presente as três grandes componentes atitudinais: as facetas cognitiva, afectiva e conativa.

Será necessário "mexer" nestes três domínios para efectivamente alterarmos a totalidade da "predisposição" e de uma forma consistente. Isto poderá implicar que tenhamos de nos servir tanto de metodologias decorrentes de teorias que privilegiem a exteriorização da atitude (aproximando-nos da perspectiva condutista) como de metodologias emanadas de teorias que focalizam a componente interna (quer cognitiva, quer afectiva). Por outro lado, a teoria de Turiel também aponta neste sentido, na medida em que as atitudes convencionais deverão ser alvo de uma adaptação heterónoma e as morais de uma construção autónoma.

Kelman (cit. por SARABIA, 1992: 147) estabelece três situações propiciadoras de mudança atitudinal:

- discrepância entre a atitude e novas informações (faceta cognitiva)
- discrepância entre a atitude do sujeito e as atitudes de pessoas significativas (faceta afectiva)
- discrepância entre a atitude e as acções (faceta conativa).

Rematamos este capítulo 3 da mesma forma que o iniciamos e do mesmo modo que concluímos o capítulo 2. Parece não haver um marco teórico de educação atitudinal que satisfaça completamente e do qual emanem sugestões metodológicas eficazes na sua globalidade.

Poderemos, quando muito, avançar para uma reflexão e tentativa de esboço de algumas linhas mestras de orientação:

- nas primeiras idades escolares parece ser difícil adoptar uma metodologia emanada da perspectiva teórica da construção autónoma de atitudes e valores, particularmente a que privilegia a discussão de dilemas. Como foi referido, o desenvolvimento moral exige o desenvolvimento cognitivo, pelo que quando este é ainda incipiente pouco ou nada se poderá esperar no campo do desenvolvimento moral.

- para estas primeiras idades, restará outra via que não a da persuasão e da modelação?

- quando os indivíduos se conseguem desenvolver autonomamente, do ponto de vista sociomoral e atitudinal, a persuasão e a modelação deixam de interferir? Cremos que uma situação não exclui a outra - talvez nunca deixemos de ser alvo da persuasão e da modelação.

- que fazer, então? conjugar criteriosamente diferentes metodologias de forma a irmos, e os próprios alunos irem, lapidando as múltiplas facetas atitudinais. Trata-se de integrar, tal como BOLIVAR (1992: 211) refere, elementos afectivos e cognitivos, conteúdo e forma, heteronomia e autonomia.

- qualquer que seja a metodologia utilizada, parece ser aconselhável, talvez mesmo imprescindível, atendermos às atitudes que emergem dos diversos contextos-sistemas em que o aluno se insere: aula - aulas - escola - família - grupo de amigos - etc. O ideal seria conseguirmos a sintonia dos diversos microsistemas para que não se instale qualquer discrepância mesosistémica.

NOTAS

- (1)- Segundo IPFLING (1974: 264) por performance entende-se a "extensão em que um indivíduo consegue superar com êxito tarefas de um certo grau de dificuldade. No conceito de performance, trata-se tanto de actividades do indivíduo (aspecto dinâmico) como do resultado da mesma (aspecto estático). (...)Independentemente das capacidades individuais (inteligência, dotes pessoais), a performance é influenciada por factores motivacionalmente operantes como estímulo de novidade, grau de dificuldade de uma tarefa, interesses, atitudes e seus correlatos afectivos (por exemplo, 'esperança de êxito' e 'temor de insucesso') e por factores condicionantes gerais (idade, oscilações diurnas e sazonais, etc.)."
- (2)- A inclusão da perspectiva Freudiana no grupo das teorias ligadas à adaptação heterónoma é, para alguns, discutível pois, em consonância com o movimento psicanalítico, realizaram-se "experiências educativas claramente não repressivas nem autoritárias; experiências em que predomina a autonomia moral dos educandos" (ROVIRA e MARTIN, 1989: 57).
- (3)- PORTAL (1992: 36) define conduta prosocial como "toda a conduta social positiva com/sem motivação altruísta". Para este autor existem dois tipos de conduta social positiva: a que supõe benefício mútuo para as duas partes implicadas na relação interpessoal e a que unicamente beneficia uma das partes.
- (4)- Entenda-se por consistência a correlação entre atitude e conduta.
- (5)- O desenvolvimento do desejo da equidade deve entender-se como a evolução do igualitarismo no sentido da relatividade.
- (6)- A Comunidade Justa pretende ser uma comunidade escolar que se pauta pela vivência democrática em que todos têm oportunidade de expressar as suas opiniões e de participar nas decisões que afectam a própria comunidade escolar. Kohlberg, em 1974, foi fundador da "Cluster School" (Cambridge, Massachusetts), primeira escola que levou à prática o conceito de "comunidade justa".
- (7)- Alguns autores diferenciam "contexto" de "ambiente circundante" (entorno). Segundo VAYER e outros (1993: 18) o contexto é o conjunto de circunstâncias em que se

inscreve um facto, uma actividade, um comportamento. Corresponde a um aspecto particular do ambiente, relacional ou material. O ambiente circundante será o marco de conjunto dos dados materiais e relacionais da estrutura social, onde se expressam actividades, relações ou acontecimentos particulares.

(8)- Encare-se a palavra "território" como resultante de uma apropriação do espaço, de uma identificação com esse espaço, "*isto é, de uma espaço marcado pelas criações e vivências humanas*" (BAILLY e BEGUIN, 1982: 14).

II

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E A
EDUCAÇÃO ATITUDINAL EM GEOGRAFIA

1. PERSPECTIVAS EDUCATIVAS SUBJACENTES À ORGANIZAÇÃO CURRICULAR - 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1.1. A CONSTRUÇÃO AUTÓNOMA DE VALORES E DE ATITUDES

No volume correspondente à Organização Curricular e Programas (DGEBS, 1991a), apesar de não se excluir a perspectiva socializadora, parece ser privilegiada a educação sociomoral como construção autónoma.

Com efeito, existem referências à heteronomia moral, nomeadamente quando, ao fazer a reordenação e interpretação das metas apontadas na Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE, se enuncia o objectivo "*promover o conhecimento dos valores característicos da língua, história e cultura portuguesas*" (p.14) ou quando, ao introduzir a estrutura curricular, se identifica como uma função do 3º ciclo o "*desenvolvimento de atitudes e valores que facultem (...) uma formação adequada ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos*" (p.19).

No entanto, são muito mais frequentes e menos veladas as referências à autonomia moral, à construção pessoal de atitudes e valores:

- Logo na Introdução apela-se ao "*...incentivo da sua [do aluno] autonomia como sujeito intelectual e moral*" (p.9);

- Relativamente aos objectivos do ensino básico, explicita-se que este "*contribui (...) para aprofundar a democratização da sociedade (...) promovendo a realização individual de todos os cidadãos, (...)*"

(p.13) e que um dos seus "grandes objectivos gerais" é "*criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, (...)*" (p.14).

-Ao apresentar a estrutura curricular, é dada como uma função do 3º ciclo do ensino básico o "*desenvolvimento de atitudes e valores que facultem a realização autónoma e responsável da pessoa humana, (...)*" (p.19), o que é logo reforçado com a referência a que o 3º ciclo corresponde a uma fase de "*alargamento e sistematização de aquisições com vista à autonomia pessoal*" (p.20).

- A propósito da orientação geral do processo educativo, refere-se o princípio de que "*o sistema de ensino não se finaliza em si próprio mas antes existe para servir a realização integral do aluno, como sujeito consciente, autónomo e socialmente interveniente*" (p.28).

Se as citações acabadas de fazer já são suficientemente elucidativas, existem referências a um enquadramento metodológico que não deixam margem para dúvidas:

"As experiências de aprendizagem terão de adequar-se aos estádios de desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos, solicitando a sua contínua progressão." (p.28)

"Seleccionou-se um corpo de conhecimentos básico e nuclear cujo estudo é susceptível de (...) estimular (...) a clarificação de valores." (p.22)

" [espera-se que o desenvolvimento afectivo e comportamental do aluno] ocorra permanentemente, radicado nas situações concretas e estimulado pelo

jogo das interações espontâneas, sem necessidade de recurso a modelos, programas ou quaisquer formas de inculcação de valores." (p.31)

"Os contactos múltiplos com a realidade exterior à escola, a dinâmica grupal, a solicitação de opções e de tomadas de decisão, o debate crítico e, sobretudo, uma relação pedagógica estimulante e aberta são sem dúvida os contextos educativos que melhor favorecem aquela formação." (p.31)

É igualmente notório o privilegiar da linha personalizadora da educação, o que não será de estranhar dada a perspectiva de desenvolvimento sociomoral que configura as intenções curriculares.

1.2. A PERSONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

GALINO (1991) define personalização como o ideal e o fim educativo segundo o qual o homem *"vaya siendo una persona cada vez más perfecta en cuanto persona"* (p.49).

O conceito de personalização está profundamente imbricado em vários outros, particularmente no de pessoa - entidade única e pluridimensional.

"La persona es individuo, entidade conceptualmente aislada y aislante, pero es también apertura,

comunicación, con lo cual se constituye en persona." (GARCÍA HOZ, 1988: 19)

A individualidade e a sociabilidade são, pois, dois dos **princípios básicos da educação personalizada**, "son dos dimensiones del ser sustantivo, sin que ninguna prevalezca sobre la otra" (GALINO, o. cit.: 48). Este equilíbrio de forças entre individualidade e sociabilidade deve-se, segundo Zubiri (cit. por GALINO), não à correlatividade de ambas mas à sua co-dimensionalidade.

A Organização Curricular (DGEBS, 1991a) subscreve tal co-dimensionalidade, nomeadamente ao apontar como "dimensão educativa" a "formação pessoal nas suas vertentes individual e social" (p.9) e ao interpretar os objectivos definidos na LBSE para o ensino básico formulando o seguinte enunciado: "criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social." (p.14)

O próprio conceito de personalidade enraíza na unicidade da pessoa. A 'personalidade' reporta-se às diferenças entre os seres humanos (e não às semelhanças, como a 'personidade'), traduz o modo específico de ser pessoa. Modo esse que GALINO (1991) caracteriza pela estabilidade e continuidade.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PERSONALIZADA

PRINCÍPIO DA INDIVIDUALIDADE: não há alunos que sejam inteiramente iguais.

PRINCÍPIO DA SOCIABILIDADE: nada do que é humano deve ser indiferente ao aluno.

PRINCÍPIO DA ACTIVIDADE: toda a ajuda desnecessária retarda o desenvolvimento normal do aluno.

PRINCÍPIO DA LIBERDADE: não pode haver verdadeira educação se não se proporcionam opções.

PRINCÍPIO DA CRIATIVIDADE: não sairemos da mediocridade se não fomentarmos a criatividade.

Quadro 1 - Princípios da educação personalizada (adaptado de GARCÍA, 1975: 25-41)

Os outros três grandes princípios da educação personalizada - actividade, liberdade e criatividade - estão também contemplados na Organização Curricular, como as transcrições seguintes exemplificam:

"(...) o que importa é que o aluno seja o sujeito activo dessa apropriação de processos, de modos de pensar e de fazer, que possibilitam a descoberta e a invenção." (p.29) >>> p. da actividade

"(...), a solicitação de opções e de tomadas de decisão, o debate crítico (...) são sem dúvida os contextos educativos que melhor favorecem aquela formação." (p.31) >>> p. da liberdade

"Favorecer, (...), uma construção pessoal assente nos valores de iniciativa, de criatividade e de persistência." (p.14) >>> p. da criatividade

Confirmadas que estão as intenções de personalização e de desenvolvimento moral como construção pessoal, vejamos como a Reforma encara as "atitudes".

2. AS ATITUDES SEGUNDO DOCUMENTOS DA REFORMA

2.1. ATITUDES PRECONIZADAS: DESDE A LBSE AO PROGRAMA DE GEOGRAFIA PARA O 3º CICLO

A Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (vulgo LBSE), ao traçar os objectivos do ensino básico (artigo 7º), esboça um leque atitudinal a potenciar (quadro 2):

ARTIGO 7º	ATITUDES
a)	espírito crítico
	criatividade
	sensibilidade estética
f)	abertura
	solidariedade
g)	cooperação
i)	autonomia

Quadro 2 - Atitudes que emergem directamente da redacção do art.7º da LBSE

Este leque foi consideravelmente desdobrado, quiçá ampliado, ao ser esboçado o Perfil Desejável do Aluno à saída do ensino básico (1). Neste documento há uma divisão em quatro categorias, tendo três delas íntima relação com a educação atitudinal: categoria 1- Auto-imagem / relações interpessoais; categoria 2- Autonomia pessoal / participação em grupo; categoria 4- Atitudes e valores.

O universo atitudinal compreende estas três constelações. A primeira inclui atitudes tais como a segurança, a auto-imagem positiva, a versatilidade na assunção de papéis, o espírito de iniciativa e de organização e a participação activa. Relativamente à constelação da autonomia e participação em grupo ressaltam, para além da própria autonomia, a criatividade e a responsabilidade. O último bloco incorpora atitudes de participação, cooperação, reflexão, espírito crítico, sensibilidade, respeito pelos outros, solidariedade e autonomia.

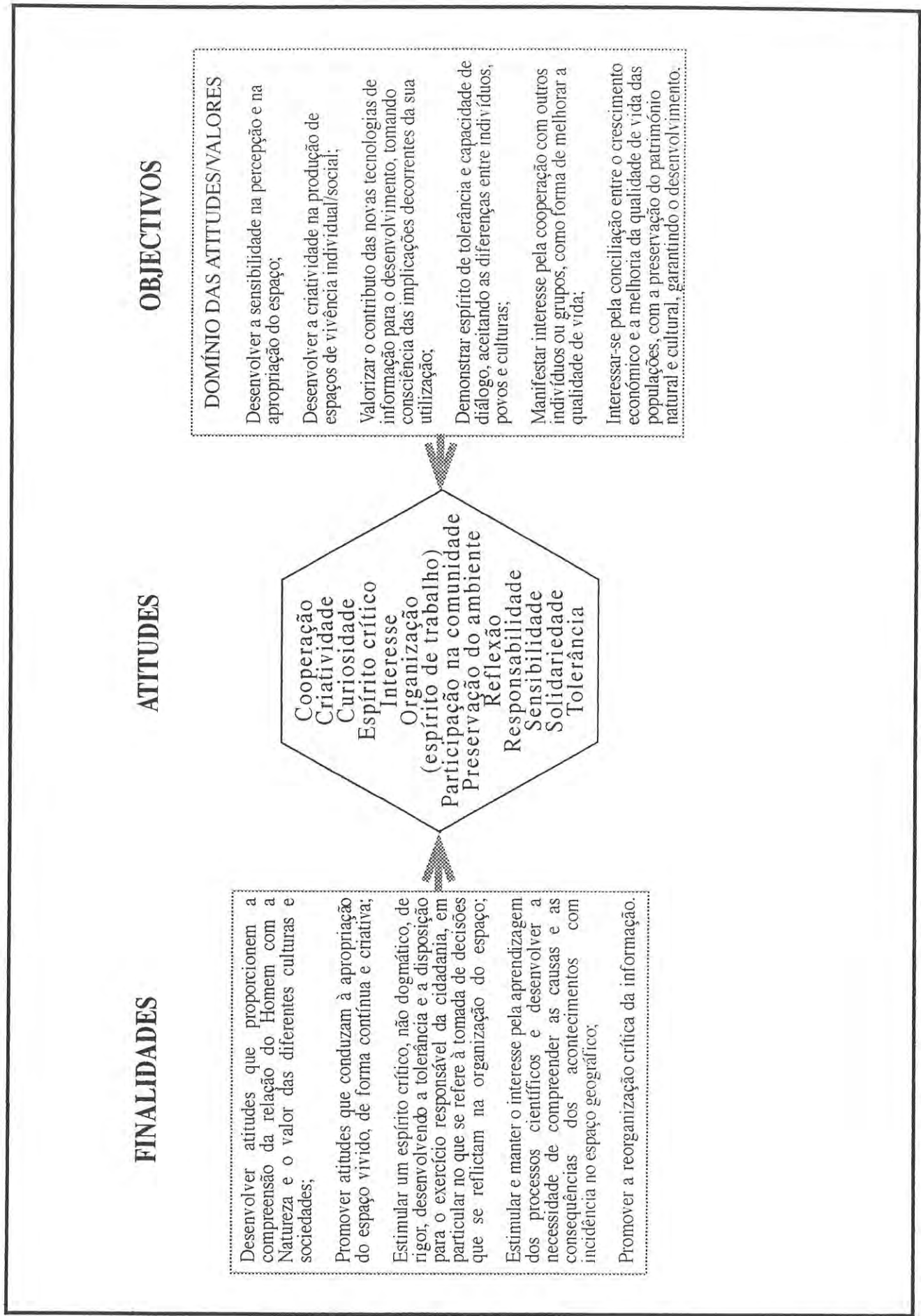
Quando passamos à análise da Organização Curricular do ensino básico o universo atitudinal que vislumbramos ignora algumas das atitudes que o Perfil privilegiava (segurança e versatilidade), aponta outras (persistência, interesse) e desdobra a clarifica algumas delas (sensibilidade - estética e moral; autoestima e autoconfiança como indícios de auto-imagem positiva). Na globalidade, a nebulosa atitudinal é idêntica nestes dois últimos documentos (quadro 3).

Circunscrevendo-nos, agora, ao programa de Geografia para o 3º ciclo, tentamos a emersão da listagem de atitudes a partir da leitura conjugada das "finalidades" e dos "objectivos - domínio das atitudes/valores" (quadro 4). Comparando esta listagem com a que obtivemos da análise da Organização Curricular constata-se o ignorar de atitudes relativas à auto-imagem e a inclusão de atitudes específicas inerentes a preocupações actuais da educação geográfica - referimo-nos, concretamente, à incidência na preservação ambiental.

L.B.S.E. (ARTIGO 7º)	PERFIL DESEJÁVEL DO ALUNO À SAÍDA DO ENSINO BÁSICO	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	PROGRAMA DE GEOGRAFIA (FINALIDADES E OBJECTIVOS GERAIS)
Abertura	Respeito pelo outro	Abertura	Tolerância
Autonomia	Autonomia	Autonomia	
Cooperação	Cooperação	Cooperação Entreajuda	Cooperação
Criatividade	Criatividade	Criatividade	Criatividade
Espírito crítico	Espírito crítico	Espírito crítico	Espírito crítico
Sensibilidade	Sensibilidade	Sensibilidade estética moral	Sensibilidade
Solidariedade	Solidariedade	Solidariedade	Solidariedade
	Espírito de iniciativa	Iniciativa Interesse	Curiosidade Interesse
	Organização	Pesquisa metódica	Organização (espírito trabalho)
	Participação	Participação	Participação na comunidade
	Responsabilidade	Responsabilidade Consciência	Responsabilidade
	Reflexão	Reflexão	Reflexão
	Auto-imagem positiva	autoestima autoconfiança	
	Segurança		
	Versatilidade		
	Persistência		Preservação ambiental

Quadro 3 - Atitudes preconizadas nos diversos documentos oficiais

— Correspondência evidente
 - - - - - Correspondência duvidosa, não muito clara



Quadro 4 - Listagem de atitudes em função das finalidades e dos objectivos gerais do programa de Geografia para o 3º ciclo

Apesar do carácter subjectivo de toda a leitura que as últimas páginas testemunham, por se basear numa interpretação pessoal dos documentos oficiais, cremos ser possível afirmar que neste percurso que fizemos (do mais genérico marco configurador (LBSE) ao campo pré-operacional (programa)) o grande "salto" corresponde à passagem da LBSE para o Perfil (cf. quadro 3). Entre o Perfil, a Organização Curricular e o Programa de Geografia as alterações não são muito significativas, verificando-se alguns deslizamentos terminológicos, para além do descobrir ou esconder certas manchas desta complexa galáxia atitudinal.

2.2. ESTATUTO CONFERIDO ÀS ATITUDES NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROGRAMAS

Se a personalização da educação e o desenvolvimento sociomoral configuram a Reforma (nomeadamente a Organização Curricular) e se a galáxia atitudinal apontada ou esboçada nos documentos é consideravelmente vasta, é lícito esperarmos um estatuto de primeiro plano para as atitudes.

Esta suspeita é, ainda, reforçada com afirmações do tipo:

"(...) o projecto [pedagógico global] contempla uma pedagogia de desenvolvimento integrado, em que a promoção de atitudes e valores assume papel nuclear (...)" (Introdução à Organização Curricular, em DGEBS, 1991a: 9)

"(...) as atitudes e valores são as dominantes globais da personalidade; o eixo e o motor das acções praticadas pelo sujeito" (Orientação Geral do Processo Educativo, em DGEBS, 1991a: 31)

"A promoção de atitudes e valores assume agora papel nuclear" (Introdução ao programa de Geografia, em DGEBS, 1991a: 151)

Quando analisámos os objectivos gerais do programa de Geografia para o 3º ciclo, e saliente-se que são tidos como o seu eixo estruturador (2), verificámos a existência de um bloco relativo ao domínio das atitudes/valores.

Tal bloco ocupa posição cimeira sendo o primeiro dos três, prioridade que, segundo os autores (DGEBS, 1991a: 42), pretende evidenciar a relevância destes objectivos, atenuando o perigo de virem a ser ignorados ou relegados para segundo plano pelos agentes educativos.

Vejamos, agora, o que sucede relativamente aos conteúdos. Começemos por algumas aproximações ao conceito de conteúdo.

"... o termo 'conteúdo' (o que está contido, o que se encerra em) peca por imprecisão e ambiguidade e não é suficiente para manifestar toda a carga significativa com que é apresentado." (SILVA, 1982: 53)

"conteúdo, aquilo sobre que se trabalha" (ZABALZA, 1987: 128)

"[os conteúdos são] aquilo sobre que versa o ensino, o eixo em redor do qual se organizam as relações interactivas entre professor e alunos (...) (Coll, cit. por LOPEZ e outros, 1992: 114)

"Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nas direcções apontadas pelos fins da educação (...) para o que é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, para além de conhecimentos." (Gimeno, 1992, cit. por BOLIVAR, 1992: 21)

Estas acepções abrem caminho a uma ampliação do conceito tradicional de conteúdo. Era frequente entender-se por conteúdo os conhecimentos - factos, conceitos, princípios, leis - transmitidos e/ou trabalhados numa disciplina.

Na Organização Curricular surgem algumas referências que parecem apontar para a dita ampliação, nomeadamente quando se afirma que "os conteúdos foram seleccionados em função dos respectivos objectivos e das exigências metodológicas da própria área do conhecimento" (p.43) e quando, a propósito da avaliação, se esclarece que "porque os conteúdos de ensino-aprendizagem pertencem tanto ao domínio dos conhecimentos como

aos domínios das atitudes e valores e das capacidades, também a avaliação deverá contemplar estes três domínios " (p. 35).

Se na Organização Curricular e Programas (DGEBS, 1991a) são contemplados três blocos de objectivos, se se afirma que os conteúdos foram seleccionados em função dos objectivos, se se declara existirem conteúdos pertencentes ao domínio das atitudes/valores, será lógico esperarmos encontrar três conjuntos de conteúdos. Afinal, o que é efectivamente proporcionado pela Organização Curricular e pelo Programa de Geografia?

Os desenhadore curriculares apresentam uma limitativa noção de conteúdo e, de certo modo, contrariam algumas das suas próprias declarações (confrontar com transcrições anteriores):

"Os conteúdos referem-se, com efeito, tanto aos elementos substantivos do conhecimento - factos, conceitos, princípios, generalizações - como ao domínio de procedimentos e destrezas nas áreas do conhecimento intelectual e científico ou da expressão verbal, estética e motora" (DGEBS, 1991a: 43)

O plano de organização do ensino-aprendizagem, apresentado no Programa de Geografia (DGEBS, 1991b), restringe novamente a abrangência do conceito de conteúdo fazendo-a coincidir com a tradicional acepção do termo. Com efeito, sob a designação de "conteúdos" encontram-se os temas e os subtemas(!)

As atitudes são praticamente ignoradas neste plano de organização do ensino-aprendizagem, aparecendo só, e algo dissimuladas, na coluna dos objectivos gerais correspondentes aos diversos temas. Da formulação destes objectivos podemos subentender que emergem:

- a sensibilidade, para o tema I;
- a consciencialização, para o tema III;
- a sociabilidade e a preservação ambiental, para o tema IV.

Relativamente ao tema II não detectamos a intenção expressa (na referida coluna) do desenvolvimento de qualquer atitude.

Estranho, quanto mais não seja pela inconsistência interna destes documentos da Reforma.

Argumentos a favor e contra a trilogia de conteúdos

A **defesa** dos três tipos de conteúdos enraíza-se essencialmente em motivos pedagógicos:

- A educação escolar nunca é neutra. Mesmo que de forma implícita e/ou inconsciente, verifica-se sempre a transmissão de determinadas atitudes, elas acabam por ser alvo de educação;

- Dado que o ideal educativo que norteia o desenvolvimento curricular aponta para o desenvolvimento integral do indivíduo (o que implica a construção sócio-moral) e em certa medida para a socialização do mesmo, tal não poderá ser alcançado exclusivamente através dos clássicos conteúdos informativos;

- Se se pretende que as atitudes efectivamente não sejam ignoradas ou relegadas para segundo plano (cf. referência p. 120) há

toda a conveniência em incorporá-las como conteúdos, ou seja, como "alvo" de ensino-aprendizagem.

- A distinção dos três tipos de conteúdo constituiria, ainda, um alerta para a especificidade metodológica do ensino-aprendizagem de cada um deles.

Tecem-se, no entanto, algumas **reservas** à trilogia de conteúdos.

BOLIVAR (1992: 180) defende que as atitudes não são propriamente conteúdos mas formas de trabalhar/actuar na aula que acompanham contextualmente os conteúdos.

Se é um facto que os conteúdos informativos (factos, conceitos, princípios) e os procedimentais derivam directamente da estrutura disciplinar, o mesmo não se passará com os conteúdos atitudinais. BOLIVAR (o.cit.: 25) apresenta a estrutura semântica da disciplina, enquanto conjunto de conteúdos que formam o seu corpo substantivo, como manancial donde se extraem os conteúdos informativos. Considera que a estrutura sintática (conjunto de métodos e processos que formam o conhecimento "algorítmico") irá permitir seleccionar e ordenar os conteúdos procedimentais.

Qual a "fonte" dos conteúdos atitudinais? É alheia à disciplina, puramente sociológica?

A própria Geografia como "fonte" de atitudes

As preocupações em termos atitudinais e valorativos, no âmbito da disciplina de Geografia, não são de hoje.

Sem pretendermos fazer um estudo exaustivo das potencialidades educativas da Geografia e muito menos advogar a pertinência desta disciplina no plano de estudos do ensino básico e secundário, não podemos contudo deixar de referir que a Geografia encerra, em si mesma, um elevado cunho atitudinal. Por isso mesmo, as intenções que tocam as atitudes e os valores não são de aqui nem de agora, como se constata por uma declaração, dos anos 20, de Fairgrieve (1926, cit. por GRAVES, 1985: 25):

"A função da geografia é formar futuros cidadãos que imaginem com precisão as condições do grande cenário mundial, ajudando-os assim a pensar sensatamente sobre os problemas políticos e sociais do mundo inteiro."

Outras e mais recentes afirmações vêm testemunhar o potencial atitudinal/valorativo da Geografia:

"A geografia contribuirá (...) para inculcar nos jovens a noção útil da solidariedade que deveria existir entre todos os homens e que se chama, na Unesco, compreensão internacional" (Sporck e Tullipe, 1965, em UNESCO, 1978)

"O professor de Geografia tem a responsabilidade de contribuir para criar simpatia e entendimento face a outros povos e lugares e não deve esquecer que o

seu próprio interesse consiste em tratar de romper as atitudes localistas, onde quer que as encontre."

(BAILEY, 1981)

"(...) Talvez um dos maiores serviços que um professor de Geografia pode prestar à geração jovem é o de fomentar neles atitudes mentais que sejam favoráveis à tolerância, que ajudem a apaziguar situações tensas e que resistam a aceitar que os seres humanos de diferentes partes do mundo sejam tão diferentes entre si que não seja possível o diálogo." (GRAVES, ?)

"Atitudes tais como criatividade, crítica face a opiniões prévias, tolerância, disciplina no método, são inerentes aos conteúdos em Geografia e devem aparecer reflectidas nas actividades de cada curso." (SOUTO GONZALEZ, 1990)

"O fim [da] educação geográfica é antes de mais preparar para a acção, não a acção excepcional mas a acção no quotidiano: circular, viajar, compreender as informações dos mass media, ser um cidadão responsável, preocupado com o ambiente,..."

(MERENNE-SCHOUMAKER, 1993)

Podemos admitir que a dimensão formativa da Geografia não se reporta exclusivamente ao desenvolvimento de aptidões. Envolve também atitudes e valores a potenciar.

Com isto não estamos a pretender moralizar a Geografia, mas somente a admitir que consoante a escola geográfica em que nos enquadrarmos estamos a veicular determinados valores e atitudes (quadro 5):

ESCOLA	PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS	DEMANDAS SOCIAIS	TIPO DE EXPLICAÇÃO	OBJECTO DE INVESTIGAÇÃO
REGIONAL	enciclopedismo historicismo evolucionismo	culturais erudição corográfica	idiográfica indutiva	regiões, zonas da terra
TEORÉTICA	neopositivismo pragmatismo	planeamento aplicação	nomotética modelos dedutiva	fluxos, movimentos, sectores e hierarquias urbanos
RADICAL	marxismo sociologismo	crítica social	modelo social compreensiva análise casos	espaço como produto social
ECOSISTÉMICA	ecologia sistemas	interconexão de elementos ecológicos	procurar variável independente no sistema	meios geográficos dinâmicos
HUMANISTA	fenomenologia	compreender nossas imagens mentais	hermenêutica compreensiva	compreender imagens e projectos subjectivos espaciais
PERCEPÇÃO E COMPORTAMENTO	psicologia social	entender o comportamento espacial colectivo	análise de hipóteses comportamento espacial	esteriótipos espaciais no comportamento

Quadro 5 - Principais escolas geográficas (adaptado de SOUTO GONZALEZ, 1993)

Por exemplo, de uma didáctica da Geografia Teorética emanam valores essencialmente económicos, enquanto que a didáctica da Geografia Radical se alicerça em valores sociais e a da Geografia Ecosistémica salienta valores ecológicos e espaciais. Se enveredarmos por uma Geografia Humanista ou por uma Geografia Comportamental sai realçado o carácter subjectivo dos valores, ao passo que a Nova Geografia se enraíza na objectividade valorativa.

Independentemente de ser mais correcto (ou não) epistemologicamente encarar as atitudes como forma e não como conteúdo, consideramos que os argumentos pedagógicos atrás mencionados são suficientemente fortes para as fazermos aceder aos conteúdos.

Tal posicionamento poderá ser ainda reforçado pela constatação de que, nestas últimas décadas, apesar de já se reconhecer o potencial atitudinal e valorativo da educação geográfica, as planificações formais recaíam quase exclusivamente na faceta informativa. Privilegiava-se, como os autores dos programas referem na sua proposta de 1990, o saber em detrimento do saber-fazer e do saber-ser. Ou seja, de pouco servia o alerta para as potencialidades formativas da Geografia se quando passávamos à dimensão relacional e integradora (SANTOS, 1988) e à prática (quer aos programas, quer às planificações) elas não saíam da esfera intencional.

Será que agora, pelo facto de as atitudes figurarem nos objectivos gerais do programa e em alguns objectivos gerais de tema, os professores as incorporam realmente no processo ensino-aprendizagem?

3. PARA UMA PLANIFICAÇÃO EM CONSONÂNCIA COM A LINHA PROGRAMÁTICA

3.1. A IMPORTÂNCIA DAS DECISÕES PRÉ-INTERACTIVAS NO PROCESSO DE PLANIFICAÇÃO

No âmbito pedagógico, *"as decisões que os professores realizam podem ocorrer de forma consciente ou inconsciente"* (Shavelson, cit. por MARCELO GARCIA, 1987: 22). Com efeito, parte significativa da acção docente é reflexo de rotinas (3) que se foram instalando e consolidando ao longo da experiência. Talvez estas rotinas sejam mais notórias no ensino interactivo (4), devido à conduta do professor ser mais ou menos espontânea.

Na fase pré-interactiva (ou pré-activa), porque é uma fase com carácter deliberativo em que o professor não se encontra normalmente tão pressionado pela urgência da decisão, reúnem-se condições para que o acto educativo seja mais consciente.

Como pretendemos compreender os pensamentos do professor associados às tomadas de decisão, e porque estas tendem a ser mais conscientes na fase pré-interactiva, o presente estudo recai sobre essa mesma fase. Aí, a programação e a planificação assumem um papel crucial, dado que, sendo o professor encarado como um profissional de "diseño", elas são um bom espelho do perfil e das concepções do docente.

Do programa à planificação

Um programa, como documento oficial, é um elemento-chave para nortear a organização do ensino. Mas, dada a sua abrangência nacional, não se apresenta desmultiplicado em conformidade com a heterogeneidade de contextos naturais e sócio-culturais dos diversos espaços-região.

Deste modo, em cada escola ou grupo escolar, pode (e deve) proceder-se à programação, que *"mais não é do que completar o programa, ajustá-lo à realidade em que se vai desenvolver e adequá-lo a ela e, inclusivé, enriquecê-lo com dimensões diferenciais dessa realidade que o programa, por ser geral, não tenha incluído nas suas previsões"* (ZABALZA, 1987: 21).

Segundo ZABALZA (o. cit.) a programação supõe:

- uma subordinação ao programa;
- uma tomada de decisões relativa a conteúdos, métodos, prioridades, recursos, etc.. Para tal, há que ter em atenção o contexto da justificação (os porquês) e os da racionalidade e coerência (os para quê);
- a integração do trabalho de cada professor numa globalidade escolar, tanto quanto possível com base em decisões consensuais (todos os intervenientes na tarefa educativa se devem sentir implicados);
- abertura ao território, ou seja, regionalização, na medida em que há que saber:
 - * articular as exigências a nível nacional (programa) com os interesses regionais e locais;

* reconhecer as funções educativas de cada área territorial, de modo a que ocorra a fusão plena da escola com a comunidade.

Em suma, a programação é um processo de contextualização progressiva, cujo ponto de partida e marco geral de referência é o programa.

O grupo de professores vai tomando decisões em que se entrecruzam (ZABALZA, o. cit.: 55):

- o discurso pedagógico (que coisas merecem a pena? que sentido formativo possuem as alternativas de trabalho? como vamos integrar o educativo com o instrutivo?...);
- com o técnico-didático (que aprendizagens? como organizá-las? como fazer para que o processo seja integrado, funcional e eficaz?...).

Este entrecruzar de discursos desemboca na planificação. Enquanto que a translação do programa para a programação se ficou a dever, essencialmente, a uma contextualização decorrente da mudança de escala, a concepção da planificação ocorre na fase de concretização de um conjunto de ideias num plano de acção (fig. 1).

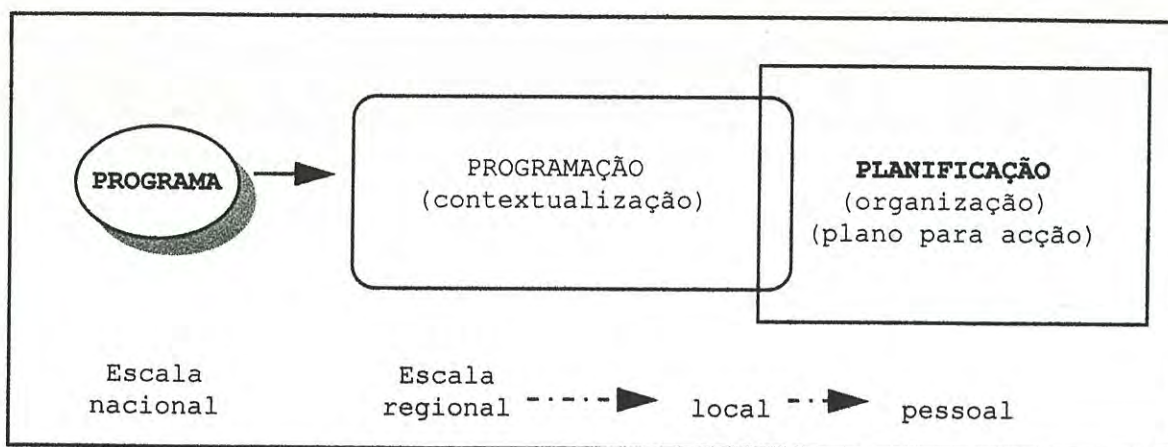


Fig. 1 - Do programa à planificação

"Através dela [planificação], o professor translada o currículo escrito, as expectativas institucionais e as suas próprias concepções sobre o ensino e a aprendizagem, em guias de acção para a aula"
(ACOSTA, 1986: 462).

Sintetizando os motivos que nos levam a considerar a programação e a planificação como processos e reflexos chave das decisões pré-interactivas, diremos que (de acordo com GUISLAIN (1990: 21-22) e MARCELO GARCIA (1987: 48-49)):

- um projecto de actividade educativa, dado que é único no seu género, merece ser bem formalizado e comunicado a fim de assegurar preventivamente a pertinência das escolhas efectuadas;

- as condições epistemológicas (indução, dedução, síntese, análise, observação, etc.) devem ser preparadas minuciosamente de modo a evitar desvios significativos na aprendizagem;

- as principais circunstâncias sociais (exposição, trabalho de grupo, participação, ...) são factores importantes no processo educativo. Não devem ser alvo de simples inspiração de momento nem ser obra do acaso;

- a concepção de um plano proporciona benefícios psicológicos (segurança, confiança);

- o processo de planificação, além de nos proporcionar uma familiarização com os conteúdos, confronta-nos com o encadeamento dos mesmos;

- a especificação das intenções educativas traduz-se numa clarificação dos objectivos a perseguir;

- em última análise, é mais fácil o retomar de ideias e actividades iniciadas em aulas ou momentos de trabalho anteriores.

Tipos e níveis de planificação

A planificação pode ser formal, quando se traduz num plano escrito da aula(s) ou actividade, ou informal, se corresponde ao conjunto de pensamentos do professor que ocorrem em situações extra-aula e mesmo extra-escola (quando vai às compras, no trajecto casa-escola, etc.).

Podemos distinguir vários níveis de planificação, atendendo quer à fase em que ocorrem, quer ao período temporal que englobam (quadro 6):

NÍVEIS DE PLANIFICAÇÃO	
<i>quanto à fase em que ocorrem</i> (segundo ACOSTA)	<i>quanto ao período temporal que englobam</i> (segundo YINGER)
Oficial	Anual
	Trimestral
Contingencial	De unidade
	Semanal
	Diária

Quadro 6 - Níveis de planificação

Segundo ACOSTA (1986: 473), a planificação oficial corresponde ao plano escrito, elaborado na fase pré-interactiva e que tem como finalidade a previsão de actividades e exercícios relativos ao processo ensino-aprendizagem. A planificação contingencial é mental, ocorre em situações de interactividade, organiza elementos aleatórios e imprevistos no sentido de fazer face às contingências do momento. Enfim, é a reformulação da planificação que previamente traçámos, em função da situação concreta na sala de aula.

Pelo que acaba de ser referido se depreende que a planificação não abarca somente as decisões tomadas antes de se iniciar a acção (aula ou actividade), mas também as que acompanham o desenrolar da mesma, assim como os "*processos de pensamento ou reflexões que se produzem depois da interacção com a turma*" (Clark e Peterson, cit. por MARCELO GARCIA, 1987: 43).

Deste modo, a planificação é um processo cíclico complexo, que passa pela fase pré-interactiva, se reformula na interactiva e é objecto de uma reflexão pós-interactiva (que, em si mesma, pode constituir nova fase pré-interactiva). Na realidade, tal como dizia Dewey, a reflexão é a aceitação da responsabilidade para uma acção futura. Por sua vez, a

interactividade introduz novos dados (que se incorporam no anterior sistema de referência) que o professor percebe, processa e em função dos quais reajusta o seu plano decisional (fig. 2).

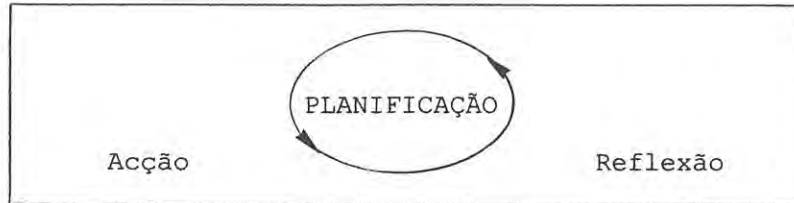


Fig. 2 - A planificação enquadrada pela acção e pela reflexão (adaptado de YINGER, 1986)

A distinção efectuada por Yinger corresponde a diferentes contextualizações em função da mudança de escala temporal, pelo que o grau de pormenor, de concretização, de ajuste em função do(s) aluno(s) em questão, aumenta progressivamente da planificação anual até à planificação diária.

Conjugando as duas perspectivas acabadas de focar (a de Acosta e a de Yinger), a planificação pode ser entendida como um processo de se desenrola em espiral, desde a planificação anual à diária, conjugando acção com reflexão.

3.2. O INÍCIO(?) DO PROCESSO CÍCLICO

Aconselha o bom-senso e os princípios deontológicos que cada professor, cada educador, se assuma como **Pessoa** (com P maiúsculo) frente aos seus alunos, a qualquer dos parceiros da comunidade escolar e da

comunidade educativa. Mas, como atrás se demonstrou (capítulo 1) é também sua missão levar cada aluno a descobrir, a construir e reconstruir a Pessoa que é e/ou pretende vir a ser.

A personalização é, pois, caminho obrigatório.

A conciliação dos cinco princípios da educação personalizada obriga-nos a reflexão e ponderação, dado que um simples passo em falso pode fazer ruir o edifício educativo. A 'liberdade', por exemplo, deve ser alvo de prudente e gradual evolução para que não se corra o risco de a transformar em libertinagem.

Será aconselhável que professores e alunos caminhem cautelosamente no processo de personalização, pois a passagem brusca de um estilo de ensino em que o professor toma todas as decisões para um outro em que ao aluno compete todo o domínio do processo, pode trazer consequências bem nefastas.

ESTILOS	QUEM TOMA CADA TIPO DE DECISÃO		
	Planif.	Execuç.	Avalia.
APRENDIZAGEM ORGANIZADA E DIRIGIDA PELO PROFESSOR	Prof.	Prof.	Prof.
RITMO DE APRENDIZAGEM ESTABELECIDO PELO ALUNO	Prof.	Ambos	Ambos
APRENDIZAGEM SELECCIONADA PELO ALUNO	Prof.	Aluno	Ambos
APRENDIZAGEM ORGANIZADA E INICIADA PELO ALUNO	Ambos	Aluno	Ambos
APRENDIZAGEM POR LIVRE INICIATIVA DO ALUNO	Aluno	Aluno	Aluno

Prof. toma todas as iniciativas

Aluno toma todas as iniciativas

Quadro 7 - Contínuo de estilos de organização e administração da aula

(adaptado de HOWE e HOWE, 1977: 382-383)

"Los defensores de la no-directividad, así como admiten que el fin de la educación está en la libertad del espíritu, insisten asimismo en aquilatar bien el término libertad (Legrand, 1971).

(...)

Capacidad de obrar libremente directamente proporcional al grado de maduración del individuo; una libertad progresiva, que comienza por elegir el ritmo de trabajo, el tema, los objetivos, las actividades, el material.

El desarrollo de tal libertad está sujeto al desarrollo evolutivo, que va desde su aparición en la persona hasta el máximo conseguido por el individuo libre." (VALLE, 1991: 55)

Os programas apontam, como já se referiu, para uma trilogia de objetivos - atitudes/valores, capacidades/competências e conhecimentos. Impõe-se uma conjugação cuidada e reflectida das três componentes deste trio para que não desemboquemos numa justaposição do saber-ser, saber-fazer e saber. Pretende-se, sim, que entre eles se estabeleça uma verdadeira relação triangular (fig. 3).

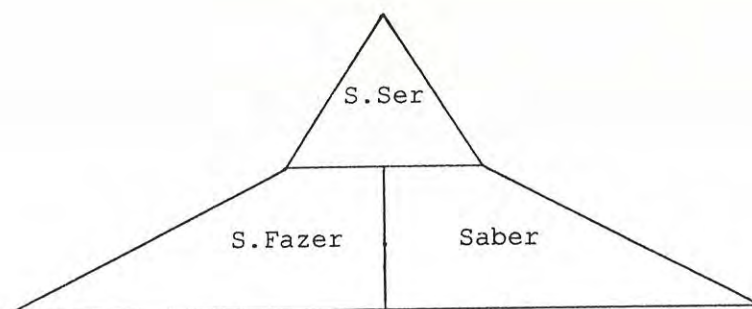


Fig. 3 - Hierarquização dos objetivos (MERSCH, 1989: 19)

"Savoir-faire et savoir sont absolument nécessaires et indispensables, mais, pour que l'action éducative atteigne l'objectif qu'elle se fixe, il convient qu'ils se fondent à un "niveau d'être" qui est qualitativement différent. (...) Le savoir-être est une intériorisation des savoir-faire et des savoirs, une appropriation de la matière, entraînant une prise de position personnelle, une spontanéité, voire une créativité" (MERSCH, 1989: 18-19)

Devemos cuidar por gerir estes três domínios de uma forma coerente e articulada, de modo a que constituam um todo harmónico. Teremos de propiciar ambiente para que, simultaneamente à construção de saberes, se desenvolvam capacidades e competências, se criem condições para que os alunos formem/alterem/consolidem determinadas atitudes e para que se saibam situar no complexo sistema de valores.

Os professores de Geografia confrontam-se, ainda, com uma listagem de temas e subtemas a serem tratados e com duas nebulosas: uma de procedimentos e outra de atitudes/valores.

A **primeira etapa** consistirá na clarificação de tais nebulosas. Que procedimentos e que atitudes privilegiar?

Tal clarificação, principalmente a nível atitudinal, terá de passar pela convergência de duas focalizações: uma, resultante da análise dos documentos oficiais; outra, proveniente da detecção das necessidades educativas (5), regionais e locais. Ambas desembocarão na delineação do projecto educativo de escola (Fig. 4):

Pretende-se, no fundo, criar uma via híbrida de desenvolvimento curricular. Nem só o procedimento dedutivo, segundo o qual se concretizaria e ajustaria o currículo prescrito oficialmente. BOLIVAR (1992: 235) salienta o perigo de este processo de adaptação/ajuste poder traduzir-se na simples reprodução mecânica do estabelecido oficialmente. Também a via indutiva (ou seja, partir das necessidades da própria escola e do respectivo contexto sócio-cultural) pode desembocar, pelo menos teoricamente, numa situação que em nada reflecte as prescrições oficiais. Esta via corre, ainda, o risco de gerar profundas assimetrias curriculares inter-regiões.

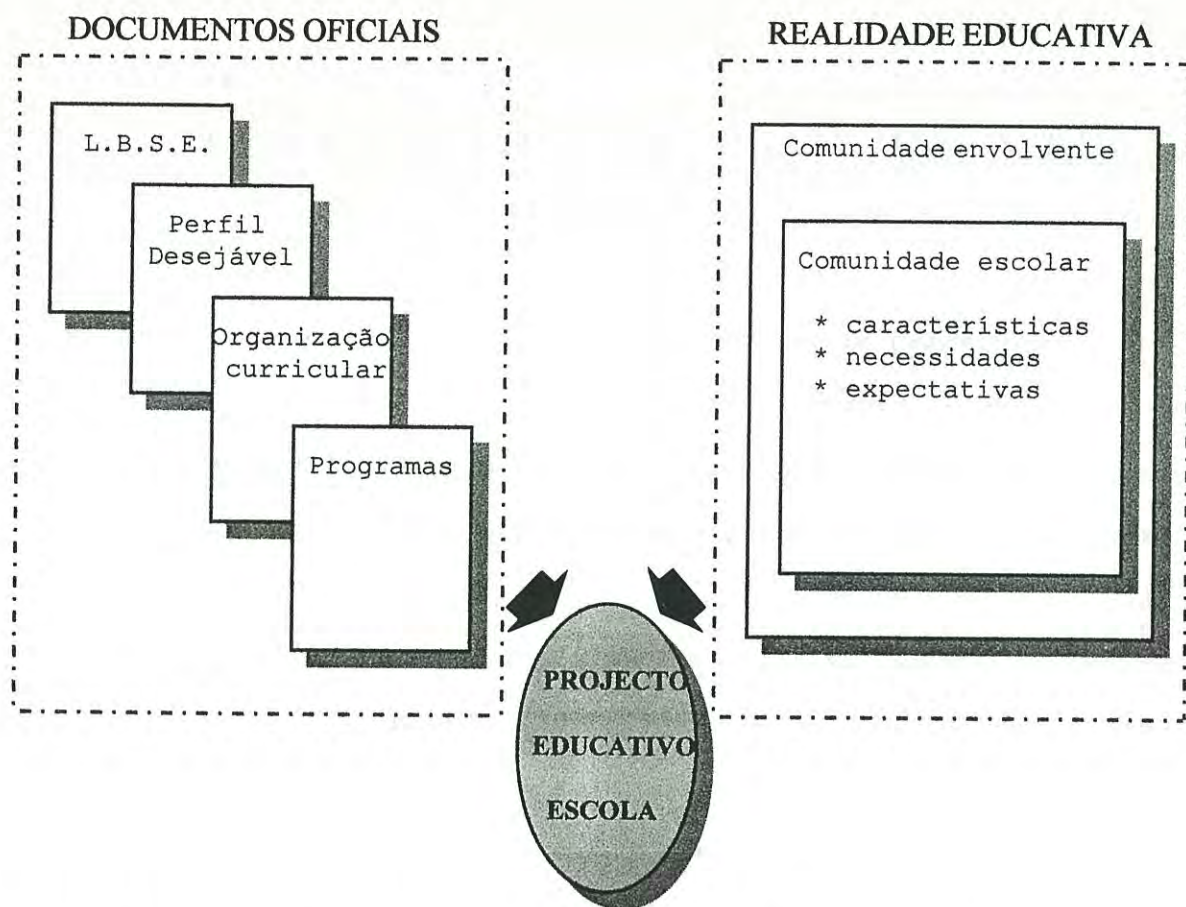


Fig.4 - O projecto educativo de escola como dupla aproximação

Apostamos no desenvolvimento do projecto conciliando as duas vias, estabelecendo um vaivém constante entre elas. cremos que estes dois procedimentos são complementares, que se enriquecem mutuamente, permitindo contemplar o particular sem ignorar o geral.

O projecto educativo de escola porque consiste e resulta de uma negociação constante "é um processo lento, interactivo, conflitual, de ajustamento de estratégias individuais e de grupos, em que se vai sedimentando o sentido de pertença a uma mesma comunidade educativa e construindo espaços de autonomia da própria escola" (BARROSO, 1992: 30).

A **conciliação do projecto educativo de escola com as planificações disciplinares** constituirá nova fase crucial. A própria Organização Curricular (DGEBS, 1991a) o admite: *"É necessário que cada disciplina prossiga (...) o desenvolvimento harmonioso de um amplo leque de aptidões e atitudes e, para além disso, que a própria escola no seu todo se torne num centro de interacção multidisciplinar oferecendo aos alunos oportunidade para mobilizarem, na construção de projectos comuns e globais, as diversas dimensões da personalidade"* (p.32).

Na parte I deste trabalho, constatámos já a importância da coerência intrasistémica. Para concretizarmos tal conciliação é imprescindível o trabalho em equipa a nível de escola, de turma e de disciplina (fig. 5)

"Enquanto produto, o projecto educativo de escola constitui uma metodologia e um instrumento de planificação de longo prazo que enquadra a definição e a formulação de estratégias de gestão e do qual decorrem os planos operacionais de médio e de curto prazo. O projecto de escola não pode, por isso, ser dissociado do processo global de planificação, uma vez que constitui a sua etapa inicial." (BARROSO, o.cit.: 30)

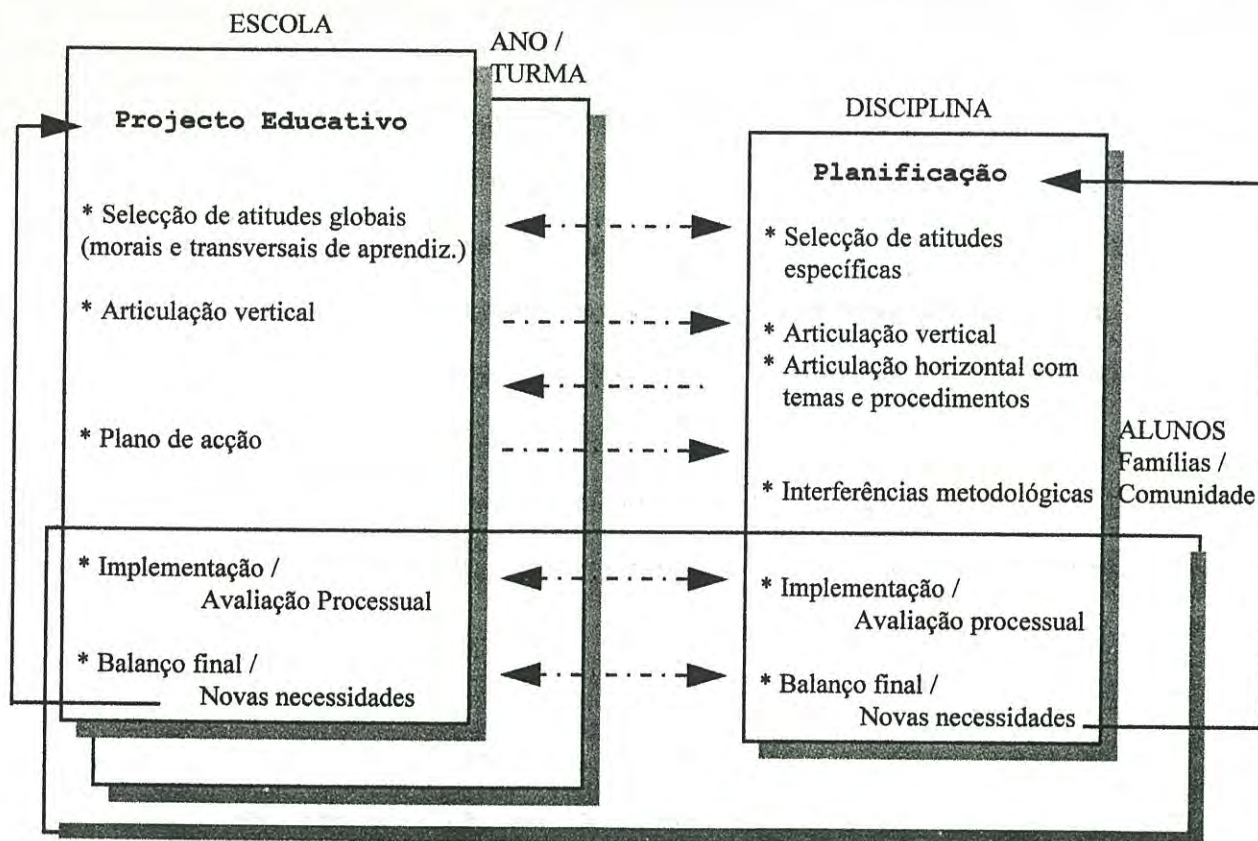


Fig. 5 - A articulação entre o projecto educativo de escola e a planificação disciplinar

Começado a delinear o projecto educativo, com o levantamento das necessidades educativas e com o esboço do perfil de futuro, devem seleccionar-se as atitudes globais (quer morais quer transversais de aprendizagem) a considerar. Tal selecção poderá vir a ser ajustada e contextualizada a nível de cada ano/turma. Paralelamente, cada disciplina, em função dos respectivos programas, fará uma enumeração de atitudes específicas.

No caso da Geografia a listagem de atitudes a privilegiar no 7º ano poderá ser a que se apresentou no capítulo 2. Dizemos "poderá" e

não "é" porque: primeiro, a leitura que se fez do programa corresponde a uma interpretação pessoal do mesmo, logo subjectiva; segundo, poder-se-á chegar à conclusão que algumas delas são demasiado ambiciosas ou que já estão suficientemente arreigadas àqueles alunos para as estarmos a contemplar.

Ultrapassada a fase de selecção há que articular as atitudes, a qualquer dos níveis - escola, ano/turma, disciplina.

Podemos considerar, tal como MARTINÉZ e outros (1993: 35), três grandes critérios para a sequencialização das atitudes:

- as características dos alunos, nomeadamente o seu desenvolvimento cognitivo e sociomoral;

- a dimensão das atitudes, ou seja, a sua tripla configuração em função do seu conteúdo. A primeira dimensão será a micro-social, correspondente a situações ou conflitos com origem e manifestação na esfera do "eu"; a segunda dimensão, a meso-social, abarca as relações interpessoais; por último, a dimensão macro-social reporta-se à relação com o meio abstracto, tanto na sua vertente física como na sua vertente social;

- a relação com os outros tipos de conteúdo:

"La interrelación de los contenidos actitudinales con los contenidos conceptuales y procedimentales ponen de manifiesto su carácter transversal. Así, los contenidos referidos a hechos, conceptos y sistemas conceptuales orientan de forma definitiva respecto a la dimensión actitudinal (micro, meso o macrosocial) sobre la que se debe incidir. Por su

parte, los contenidos relativos a procedimientos facilitan la puesta en práctica de la actitud misma" (MARTINÉZ e outros, o.cit.: 35)

A articulação das atitudes com os outros conteúdos constituirá, como adiante veremos, o núcleo duro da planificação anual disciplinar.

Após a sequencialização das atitudes estabelece-se o plano de acção.

A implementação, contando obrigatoriamente com a participação dos alunos (e eventualmente com a das famílias e da comunidade), vai sendo acompanhada de uma avaliação processual que manterá em reajustamento constante todo o sistema. Também da avaliação ou balanço final emergirão novas necessidades a contemplar no próximo projecto educativo e/ou na seguinte planificação anual da disciplina.

Pretendemos, pois, conceber um esquema de planificação com a flexibilidade interna e externa que se impõe. Um sistema educativo em que se pretende "*o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos (...) a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários*" (LBSE, artº 2º), que valorize "*a dimensão humana do trabalho*" (LBSE, artº 2º) não é implementável com base num esquema rígido de planificação, em que a estaticidade seja a tónica e em que o "saber" seja o núcleo.

3.3. O NÚCLEO DURO DA PLANIFICAÇÃO ANUAL - UMA PROPOSTA PARA O

7º ANO

Partindo do princípio de que as atitudes e os procedimentos não são algo 'à parte' no processo educativo, que conjuntamente com os temas e subtemas devem constituir um todo harmónico, tentou-se encontrar uma sequencialização e articulação das três esferas de conteúdos.

A nível dos temas, e porque se trata de uma aproximação à planificação anual, ficamos por uma grande generalidade e adoptamos a sequencialização estabelecida pelo programa. Tal não significa que achemos ser essa a melhor sequência mas, no âmbito deste trabalho, não se afigura pertinente a incidência sobre a reorganização dos tradicionais conteúdos.

Para a selecção de procedimentos utilizou-se uma metodologia idêntica à que permitiu identificar as atitudes (veja-se cap.2). Listaram-se alguns procedimentos, diríamos até "macroprocedimentos" dada a abrangência e complexidade de cada um deles. Optou-se, uma vez mais, por uma redacção generalizante.

Porque a aprendizagem de procedimentos é longa e gradativa, o(s) procedimento(s) sobre o(s) qual(is) trabalharmos nas primeiras aulas não será(ão) jamais esquecido(s). Isto é, impõe-se continuar a trabalhá-lo(s) ao longo do ano, não obstante a incorporação progressiva de outros procedimentos sucessivamente mais complexos.

Quanto às atitudes, os critérios de sequencialização foram os já atrás enunciados e o processo desenrola-se também em espiral - progressivamente vamos potenciando outras atitudes, sem esquecer as anteriores.

Resta explicitar a razão de se ter englobado todas as atitudes que no capítulo 2 identificámos. Apesar de acharmos o projecto ambicioso na sua globalidade, quiçá inexequível num só ano lectivo, a intenção é aqui tão somente abordar os princípios de articulação.

Dado que as atitudes consideradas serão, talvez, em demasia e exigem um desenvolvimento cognitivo e sociomoral que normalmente os alunos de 7º ano não chegam a atingir, o ideal seria restringirmos o campo atitudinal. Então, lentamente, ao longo da restante escolaridade obrigatória, iríamos contemplando as outras atitudes.

Só que a ausência da Geografia no 8º ano constitui dificuldade intransponível. Como refere SANTOS (1991: 82) "*não há sequência lógica, articulação vertical, progressão de conteúdos e estrutura cognitiva que resistam a um hiato de um ano num ciclo de três*". Que fazer, então? Pensamos que a articulação vertical só poderá ser pensada internamente em cada ano (7º e 9º independentemente). Daí optarmos por um esquema que abarque todas as atitudes, embora saibamos de antemão que em algumas delas (solidariedade, preservação ambiental, participação na comunidade, por exemplo) certamente se ficará por uma situação embrionária.

TEMAS	PROCEDIMENTOS				ATITUDES			
1 - A Europa: dimensões e fronteiras	Observação directa e indirecta: - percepção livre - observação dirigida				Curiosidade Espírito de trabalho			
2 - Uma Europa de contrastes espaciais: a organização do território e a mobilidade de pessoas, bense informações	idem	Pesquisa e organização da informação: - busca, condensação, classificação e arquivo de dados			idem	Reflexão Espírito crítico Cooperação Sociabilidade Tolerância		
3 - Uma Europa de qualidade devida desigual	idem	idem	Reorganização crítica da informação: - tratamento estatístico, gráfico e cartográfico		idem	idem	Sensibilidade Criatividade Solidariedade	
4 - Uma Europa de equilíbrio ambiental frágil	idem	idem	idem	Concepção de hipóteses de intervenção	idem	idem	idem	Responsabilidade Participação na comunidade Preservação ambiental

Quadro 8 - Possível articulação de temáticas, procedimentos e atitudes

— — — — Traduz a flexibilidade com que se encara a
 — — — — sequencialização: o procedimento ou a atitude podem
 ser começados a "trabalhar" antes ou depois do início do tema em
 função do desenvolvimento dos alunos

A articulação conjunta das três esferas de conteúdos desembocou no quadro 8.

Ao ser tratado o tema I (tema introdutório à análise de um novo enquadramento espacial) admitiu-se que as atitudes e os procedimentos a conjugar deveriam ser básicos, não muito complexos ou que, pelo menos, não fugissem demasiado às práticas habituais dos alunos, e que se circunscrevessem tanto quanto possível à esfera do "eu". Deste modo, a 'observação' parece responder a estes requisitos, principalmente por a ela estar associado grande parte do trabalho do geógrafo e por se privilegiar o contacto com a realidade. As atitudes de 'curiosidade' e 'espírito de trabalho' satisfazem igualmente os requisitos atrás enunciados: são básicas, simples e não implicam necessariamente o contacto com terceiros.

Para o extenso tema II, cuja tónica recai sobre os contrastes na organização do espaço, pensamos ser possível e aconselhável desenvolvermos procedimentos de pesquisa e organização da informação. Será inviável detectarmos e analisarmos os contrastes espaciais se não pesquisarmos e organizarmos a informação. Estes dois procedimentos podem e devem decorrer da observação e implicam, para além das atitudes atrás referidas, 'reflexão' e 'sentido crítico'. Mas, poderemos igualmente avançar para a abertura aos outros (dimensão meso-social): a 'cooperação' entre os alunos, a 'tolerância' face a terceiros são atitudes a germinar até porque o tema a elas abre caminho. Com efeito, a constatação dos contrastes pode sugerir a necessidade ou o desejo de tolerância e de cooperação.

Com o tema III, progrediremos um pouco mais no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de procedimentos e de atitudes. Se

anteriormente desenvolvemos a 'pesquisa' e 'a organização da informação', agora poderemos iniciar a 'reorganização crítica da informação'. Ao promovermos tal reorganização, nomeadamente através da elaboração de gráficos e de mapas, serão desenvolvidas a 'sensibilidade estética' e a 'criatividade'. O próprio tratamento da "qualidade de vida" activará a 'sensibilidade' e a 'solidariedade'. Esta última pressupõe o potenciar prévio da tolerância e da cooperação (já contempladas anteriormente).

Quando se trabalhar o último tema, os alunos estarão(?) na posse de procedimentos indispensáveis ao pensamento e à acção geográfica pelo que poderão começar a desenvolver os mecanismos de 'concepção de hipóteses de intervenção'. Dado o carácter ambicioso desta formulação não podemos deixar de frisar que a devemos considerar na sua forma mais embrionária e sempre circunscrita a um campo muito restrito e familiar - intervenção a nível da própria escola, do ambiente na sala de aula, nos recreios, etc. A conjugação da temática com o procedimento acima referido exige atitudes de 'responsabilidade' (porque vão intervir ou, pelo menos, pensar a intervenção), de 'participação na comunidade' (abrem-se aos outros, mais uma vez, e ao ambiente) e de 'preservação ambiental'.

Após uma articulação deste tipo e a delimitação das unidades didácticas, impõe-se uma mudança de escala - a preocupação, agora, será a planificação das referidas unidades.

3.4. UM POSSÍVEL ESQUEMA DE PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁCTICA

A planificação de unidade didáctica (6) é encarada como uma peça de uma engrenagem mais complexa e vasta que é a planificação anual.

"Las unidades didácticas han de situarse en un contexto global donde todas tienen un antes y un después que contribuyen a su verdadero significado." (LÓPEZ e outros, 1992:95)

Situando-nos no troço inicial do contínuo de personalização referido no início deste capítulo, pretendemos conceber um esquema flexível (fig. 6), de modo a conciliar a personalidade dos diferentes alunos, a propiciar a responsabilização e a autonomia destes, enfim, de forma a ter em linha de conta a dimensão humana do trabalho na escola.

A ênfase no "saber" foi substituída pela valorização do "ser".

A escola e a sala de aula em particular continuarão a ser alvo de interesses nem sempre coincidentes - os dos elementos das instâncias superiores, os dos professores, os dos alunos, os dos pais e os de outros membros da comunidade envolvente. Certos de que a utopia não passa de um alvo ideal, tentamos encontrar uma plataforma de convergência entre algumas vertentes desta complexa teia.

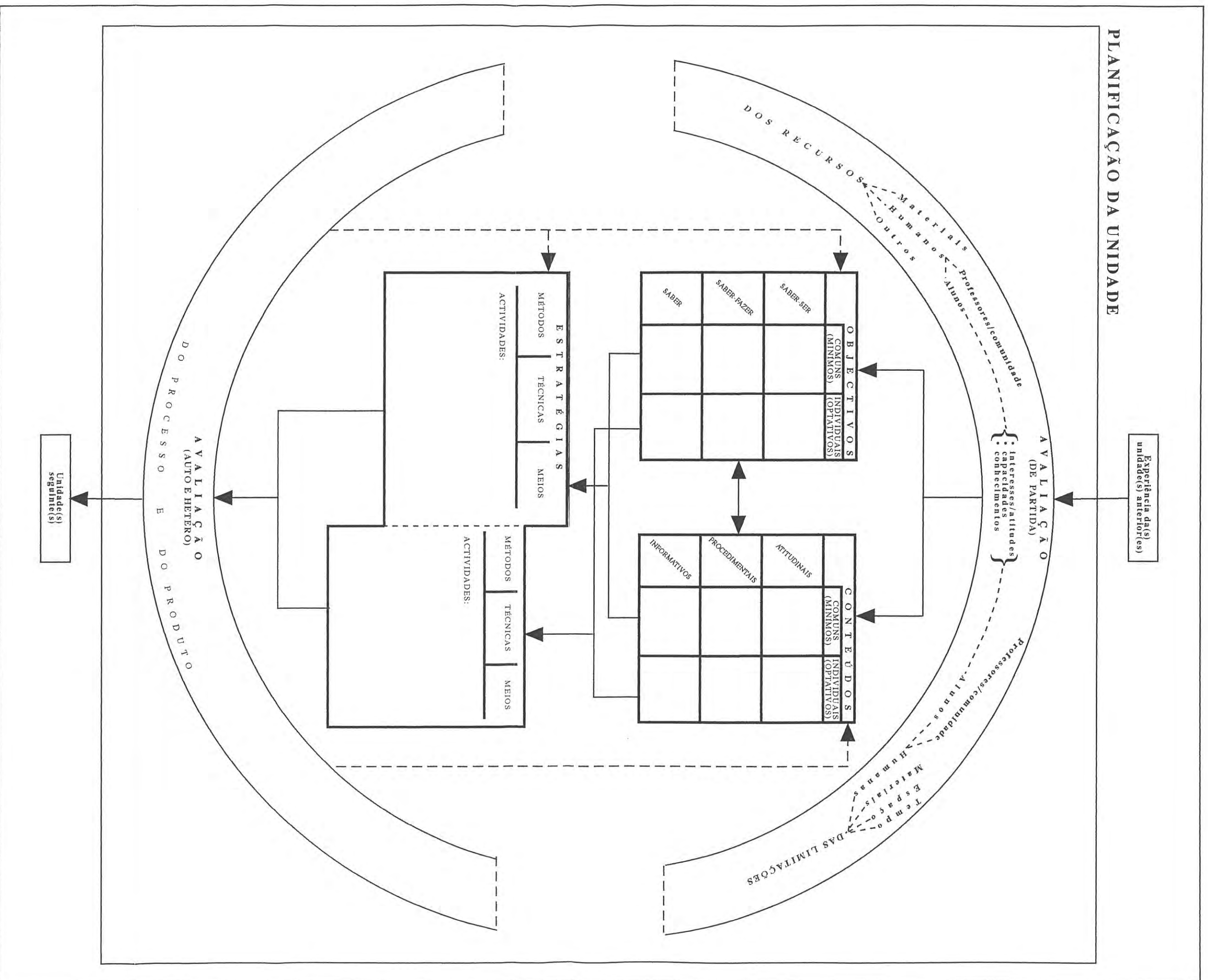


Fig. 6 - Esquema da planificação de unidade

Partimos para a planificação de unidade começando por analisar o contexto, ou seja, fazendo uma avaliação dos recursos e das limitações.

Esta intenção vai ao encontro do que LÓPEZ e outros (1992) consideram ser um dos aspectos cruciais de uma unidade didáctica - responder às características concretas do grupo e à diversidade de alunos a quem se dirige. A própria Organização Curricular (DGEBS, 1991a) salienta a importância da avaliação no início de cada etapa (p.34), incidindo sobre conhecimentos, aptidões e atitudes (p.37).

Daí que, em função desta avaliação de partida, haja uma preocupação notória de ajuste do processo educativo aos interesses e atitudes, às capacidades e aos conhecimentos dos alunos. Pensamos que tomar em consideração os condicionalismos e as potencialidades dos discentes é condição necessária para a regulação projectiva do processo de ensino à aprendizagem pretendida. Aproximamo-nos, assim, de uma planificação com entrada pelo processo, cuja questão básica é a seguinte: *"dado um ambiente social e técnico, isto é, considerados os recursos disponíveis e os limites existentes, que se pode fazer para realizar ao máximo os objectivos propostos?"* (UNESCO, 1980: 147).

Nesta fase locativa é particularmente útil o contributo de experiências proporcionadas por unidades anteriores à que está a ser planificada, pois a reflexão pós-interactiva prepara nova fase pré-interactiva.

Com base na avaliação de partida, e tendo presente as exigências programáticas e o projecto educativo de escola, o professor poderá definir objectivos e seleccionar e sequencializar conteúdos.

Os objectivos englobam as dimensões do saber, do saber-fazer e do saber-ser.

Tendo em conta a necessidade de conciliação de interesses, a heterogeneidade do grupo, definem-se objectivos comuns a todos os alunos e objectivos individuais. Nestes, os alunos poderão optar face a várias alternativas proporcionadas pelo professor, tal como preconiza o "princípio da liberdade" a que atrás nos referimos.

A possibilidade de opção, associada à avaliação de contexto, tem também uma justificação cibernética na medida em que confere ao sistema uma adaptação mediata - "feed-before". Tal adaptação, de carácter projectivo, antecipador, permite que o aluno se disponha para uma mudança, desembocando na criação de meios/mecanismos próprios de real interacção com o ambiente educativo.

A selecção de conteúdos reflectirá as preocupações que nortearam a definição de objectivos. Distinguem-se conteúdos relativos a factos, conceitos e princípios (denominados 'informativos' (7)) de conteúdos que envolvam um saber-fazer (métodos e técnicas para produzir/conceber algo) e daqueles que pressupõem uma manifestação de atitudes. Em consonância com os objectivos, há conteúdos para a turma em geral e outros que serão alvo de atenção por parte dos alunos que por eles optarem - mais uma vez se faz apelo à co-responsabilização do aluno por parte da aprendizagem.

Em função da dupla objectivos/conteúdos, e tendo presente a avaliação que precedeu o estabelecimento deste binómio, o professor vai conceber a(s) linha(s) estratégica(s) a implementar. Evidentemente que

estas se encontram desdobradas, consoante se destinam à globalidade da turma ou a grupos específicos de alunos (em função das opções que fizeram).

A ambiguidade do termo 'estratégia' torna-o num dos mais polémicos.

A origem grega do vocábulo associa-o a "expedição militar", "campanha". Assumiu, pois, o carácter de "ciência e arte do emprego das forças armadas". Neste contexto, e num sentido lato, *"engloba todas as acções que podem ser empreendidas para atingir os objectivos fixados pela política, utilizando os meios de que dispõe para esse fim"* (Enciclopédia Luso-Brasileira da Cultura).

O significado que, nos últimos anos, o Instituto de Altos Estudos Militares Português atribui a estratégia é *"a ciência e a arte da aplicação da coacção, com vista a atingir os fins fixados pela política"*. Daqui ressaltam três características básicas:

- ser ciência e arte;
- utilizar a coacção frente ao adversário;
- não se limitar ao carácter militar.

O recurso à coacção como a estratégia de ensino, considerando o acto educativo como confrontação de adversários, seria razão mais que suficiente para abolirmos tal termo do vocabulário pedagógico: sabemos que os objectivos que o professor tem em mente podem não coincidir totalmente com os interesses dos alunos, mas tal não significa considerar os alunos como adversários a vencer.

Por outro lado, em linguagem comum utiliza-se este vocábulo em acepções não necessariamente de coacção e não sistematicamente frente a adversários. É, deste modo, concebido como uma via (um modo) para

alcançar algo e, portanto, surge mais em função da própria pessoa e não obrigatoriamente contra os outros.

No contexto educativo, o termo 'estratégia' aparece frequentemente associado ao de 'método', vocábulo do qual igualmente se tem feito uso e abuso.

Dado que método etimologicamente significa "caminho para" alcançar a meta, é flagrante a semelhança com o conceito de estratégia acabado de referir.. No entanto, o uso indiscriminado de um ou outro termo não é pacífico:

- STENHOUSE (1987) prefere o vocábulo estratégia pois associa 'método' à ideia de treinar o professor em certas destrezas enquanto que 'estratégia' *"parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor"* (p. 53);

- MOLERO (1991) tem opinião contrária referindo que, dado já possuímos a expressão 'metodologia' como ciência dos métodos, não será necessária uma outra ciência (a da guerra) para melhorar a qualidade do ensino. Aliás, levanta a hipótese de, se fosse esse o caso, sermos levados à criação do termo 'estrategiologia'. A mesma autora defende a sua posição a favor da utilização de 'método' colocando também a questão de saber *"se, nas aulas, professor e alunos estão em situação de conflito"* (p.52).

Mais uma vez as palavras nos podem atraiçoar, pois da noção tradicional de conflito em que este tem um sentido negativo, ligado à desgraça, à violência, transitámos para uma outra acepção associada à Educação para a Paz. Nesta perspectiva, conflito é *"um processo natural,*

necessário e positivo para as pessoas e grupos sociais" (JARES, 1991: 107).

O conflito afigura-se como consubstancial ao Homem, como motor das mudanças sociais, como gérmen da criação, enfim, como indispensável ao Ser e à Sociedade. Podendo ser encarado como esse estado de tensão em que as pessoas *"percebem metas opostas, afirmam valores antagónicos ou têm interesses divergentes"* (JARES, o.cit.: 108), encerra em si mesmo alto potencial educativo. Invalida-se, assim, o último argumento transcrito (de Molero) a favor da utilização de 'método' em detrimento de 'estratégia'.

Para além da discussão sobre a terminologia, a literatura pedagógica que opta por 'estratégia', apresenta-se heterogénea na utilização do termo: uns consideram-no 'modo', outros 'meio', outros 'plano' e 'sequência de decisões'. Há, ainda, quem adjective o termo surgindo designações tais como "estratégias operativas", "estratégias metodológicas" e "estratégias pedagógicas".

ZABALZA (1987: 185), citando Lodini, refere que a estratégia operativa inclui a forma de actividade desenvolvida tanto pelo professor como pelos alunos, as formas de organização do trabalho (individual, pequenos grupos, toda a turma, etc.), os espaços (dentro ou fora da aula, fora da escola), os materiais e os recursos necessários.

ONTÓRIA (1992: 90) considera estratégia metodológica o uso que se faz das metodologias, dos procedimentos e das técnicas de trabalho, como meio para a construção activa das aprendizagens.

Para a UNESCO (1980: 14), estratégia pedagógica é definida pela forma como o docente (ou os alunos) organiza os recursos de que

dispõe, o modo como domina e utiliza as limitações ou lhes consiste, enfim, pela maneira como são organizadas as diversas componentes.

O sentido lato de qualquer uma destas noções permite-nos:

- utilizar o termo 'estratégia' para nos referirmos a uma multiplicidade de aspectos relacionados com a prática lectiva;

- englobar nesta designação as componentes operacionais (as actividades propriamente ditas, quer do professor como dos alunos, e tudo o que coordena e é necessário a essas mesmas actividades).

Em suma, no plano da intencionalidade a estratégia interliga-se com o binómio objectivos-conteúdos; no plano da operatividade desdobra-se numa série de actividades, num ambiente de interacção, sendo influenciada pelo contexto (em termos de recursos e de limitações) e condicionada pelos modelos didácticos; inclui métodos e técnicas de ensino-aprendizagem e recorre a meios.

Os modelos, como mediadores entre a teoria e a prática, podem ser caracterizados relativamente a estas duas e influenciam e são influenciados por elas.

Segundo MOLERO (1991: 46), um modelo não é uma teoria, é um meio para facilitar o enunciado de uma teoria e MUÑOZ (1981: 10) especifica que a teoria supõe um nível de formalização de maior sistematicidade, enquanto que aos modelos corresponderia um "status" aliado ao carácter provisório. Deste modo, os modelos devem avaliar-se pela sua utilidade enquanto que as teorias serão avaliadas pela sua veracidade.

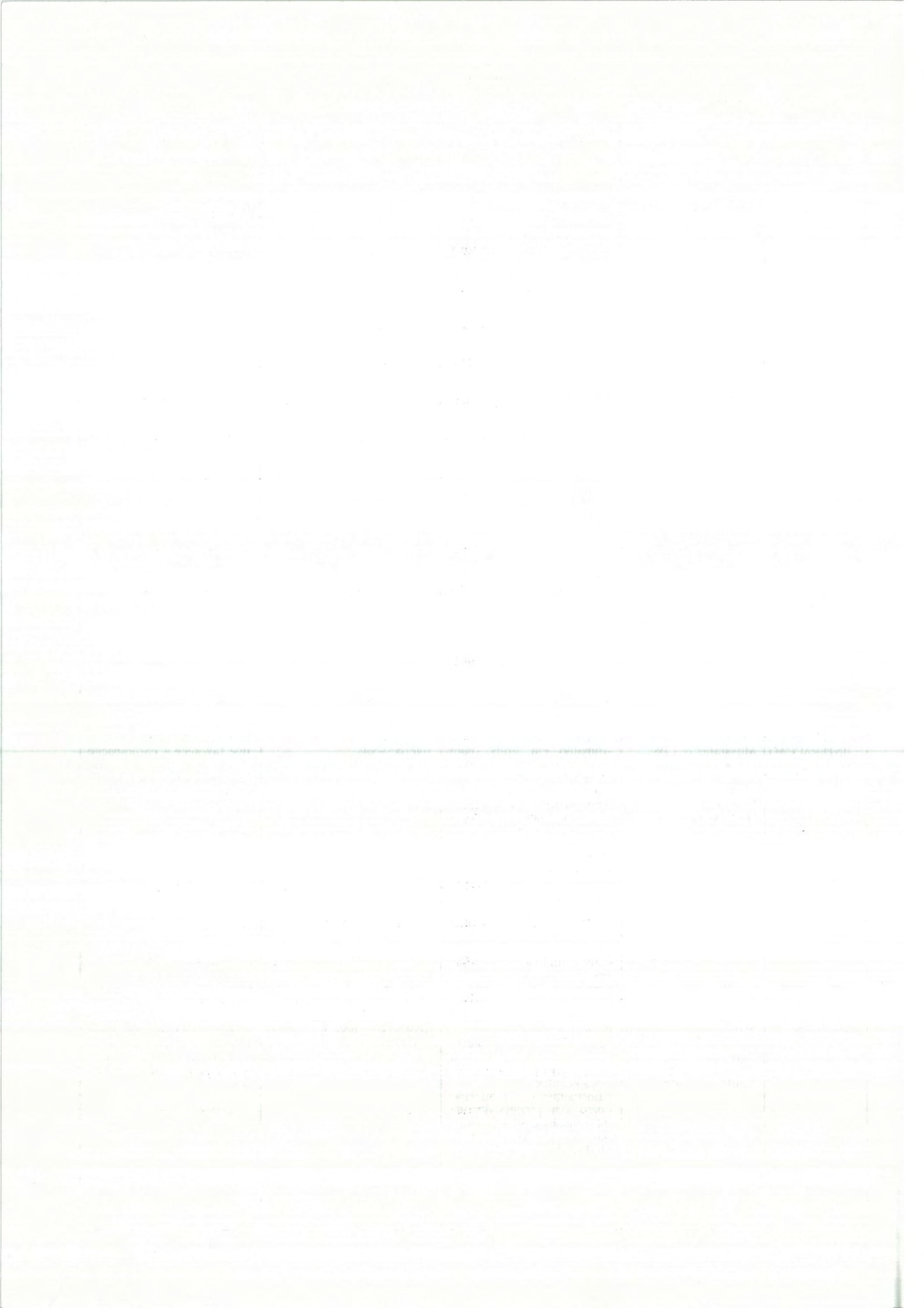
Relativamente à relação com a realidade, o modelo representa-a, mas de forma simplificada e selectiva.

"É uma representação conceptual simbólica e, portanto, indirecta que ao ser necessariamente esquemática se converte numa representação parcial e selectiva de aspectos dessa realidade, focalizando a atenção no que considera importante e depreciando o que o não é." (Gimeno, cit. por CASTILLO, 1988: 236)

Existem variadíssimos modelos didácticos e diversas formas de os categorizar. JOYCE e WEIL (1985) apresentam quatro grandes constelações: modelos de processamento de informação, modelos pessoais, modelos sociais e modelos de modificação do comportamento. Cada uma destas famílias possui um conjunto de características genéricas que lhes permite alcançar certas finalidades, associa-se a uma teoria de currículo e pressupõe determinados papéis por parte do professor e dos alunos (quadro 9).

FAMÍLIA	ALGUNS REPRESENTANTES	CARACTERÍSTICAS GENÉRICAS	TEORIA CURRICULAR	PAPÉIS DO PROFESSOR E DOS ALUNOS
PROCESSAMENTO INFORMAÇÃO (COGNITIVOS)	Taba Suchman Schwab Bruner Piaget Kohlberg Ausubel Lorayne & Lucas	Finalidades: - domínio de métodos de investigação - domínio de conceitos e factos - desenvolvimento intelectual geral Objectivos: Manejar estímulos do meio, afixar dados, levantar problemas, gerar conceitos e soluções e utilizar símbolos verbais e não verbais. Centram-se na capacidade intelectual. Quase todos se ocupam também das relações sociais e do desenvolvimento de um "eu" activo e integrado.	A maioria destes modelos pressupõe uma teoria curricular centrada nos conteúdos.	O professor é, normalmente um organizador logocêntrico e expositivo da aprendizagem. Ao aluno fica reservado o papel de assimilador e reproduzidor da aprendizagem. Em alguns destes modelos a situação é diferente, tendo o aluno uma intervenção importante na descoberta e organização do seu próprio saber.
PESSOAS (HUMANISTAS)	Rogers Perls Schutz Gordon Hunt Glasser	Finalidades: - conhecimento do auto valor - compreensão de si próprio - reconhecimento das próprias emoções - desenvolvimento de metas de aprendizagem - intensificação do desempenho - desenvolvimento da criatividade - abertura a novas experiências Objectivos: Ajudar cada um a tomar nas suas mãos o seu próprio desenvolvimento, integrar o eu emocional e intelectual. Orientados para o desenvolvimento do eu individual, enfatizam o processo pelo qual os indivíduos constroem a sua realidade pessoal.	Centrada no aluno.	Professor como conselheiro e facilitador do desenvolvimento pessoal do aluno. Aluno como organizador da sua própria aprendizagem.
SOCIAIS (INTERACÇÃO SOCIAL)	Dewey Massialas & Cox Bethel Oliver & Shaver Shaftel & Shaftel Boocock Guetzkow	Finalidades: - trabalho em grupo para identificar e resolver problemas - desenvolvimento de "skills" das relações humanas - reconhecimento de valores sociais e pessoais Objectivos: Desenvolver capacidade de organização do grupo, identificar problemas, clarificar valores, promover o desenvolvimento social. Baseiam-se na energia do grupo, estudando relação entre o indivíduo e outras pessoas.	Centrada nas relações interpessoais.	Professor como líder social que favorece a participação dos alunos no desenvolvimento de relações interpessoais no contexto de uma comunidade.
CONDUTISTAS (COMPORTAMENTAIS)	Skinner Rimm & Masters Wolpe Lazarus Salter Gagné Smith & Smith	Orientam-se para o controlo de estímulo de aprendizagem e reforços. Fraccionam a aprendizagem numa série de pequenos comportamentos sequenciados. Consideram o ser humano como um processador de informação que aprende a partir do "feedback" dos efeitos do comportamento.	Centrada no condutismo, na aprendizagem social, na teoria da modificação do comportamento.	O professor conduz e organiza o processo de ensino mediante esquemas altamente organizativos. O aluno reage aos estímulos proporcionados pelo professor.

Quadro 9 - As grandes famílias de modelos (adaptado de JOYCE e WEIL (1985) e de BLANCO e PACHECO (1991))



O esquema de planificação que se sugere é compatível com qualquer destas famílias de modelos:

- Apresentando-se com um grau de estruturação considerável, denota uma razoável intervenção do professor na fixação de objectivos, na selecção e articulação de conteúdos, na organização das tarefas de aprendizagem e na condução do processo de avaliação. Aproxima-se, assim, dos modelos *de Processamento de Informação* e dos modelos *Condutistas*;

- No entanto, a possibilidade de o aluno optar por determinados objectivos e conteúdos individuais, ou seja, fixar ele próprio os objectivos e traçar planos, conduz-nos à família dos modelos *Pessoais*;

- Mas, a fixação de objectivos e o traçar de planos por parte dos alunos só poderá ocorrer se eles dominarem os mecanismos de *Processamento de Informação*;

- A preocupação de personalização que norteou a concepção deste esquema de planificação, obriga-nos a considerar a Pessoa (logo, indivíduo mas também abertura), pelo que os modelos *Sociais* e os *Pessoais* são os mais apropriados;

- A consideração de objectivos ligados ao saber-ser e de conteúdos atitudinais apontando para:

* a autonomia e a responsabilidade do indivíduo, envolve necessariamente a constelação de modelos *Pessoais*;

* valores e atitudes sociais tais como a solidariedade, a cooperação, a tolerância, aconselha-nos a família dos modelos *Sociais*;

- Contudo, alguns dos objectivos do saber-ser a particularmente os do saber-fazer, que incidem mais numa alteração do

comportamento externo dos alunos e não tanto sobre a estrutura psicológica e comportamento não observável, serão alcançáveis recorrendo à família "Condutista";

- Os conteúdos informativos (ou temáticos) e os objectivos ligados ao saber e alguns do saber-fazer vinculam-nos à constelação de modelos de *Processamento de Informação*. A facilidade crescente, por parte do aluno, de processar informação vai-lhe permitindo tornar-se progressivamente independente face ao professor, o que vem reforçar a personalização a que nos temos referido;

- A importância concedida à autoavaliação, justificando-se pelo facto de considerarmos o indivíduo como actor primário da sua própria educação e de pretendermos que ele tome as rédeas do seu desenvolvimento, remete-nos para a perspectiva humanista típica dos modelos *Pessoais*. Nestes, a consciência pessoal e a independência são tónicas dominantes. Paralelamente, a autoavaliação, na medida em que desenvolve no aluno a consciência das relações entre as tarefas e os resultados, atenua (segundo JOYCE e WEIL, o. cit.: 454) o perigo de o aluno se tornar vítima do condutismo.

Mais do que quatro blocos-famílias distintos e individualizáveis, o universo de modelos dispersa-se por um plano definido por dois eixos que apontam para diferentes perspectivas curriculares. Segundo McNeil (cit. por MOLERO, 1991) essas perspectivas seriam quatro (fig. 7):

- a humanista, cujos objectivos se centram no desenvolvimento pessoal de actualização (P);

- a reconstrucionista social, que se centra nas necessidades sociais de interacção e colaboração, com vista a introduzir alterações para a melhoria da sociedade (S);

- a perspectiva académica, cuja intenção recai no desenvolvimento intelectual através de processos de compreensão e descoberta. Envolve, portanto, a "conduta" interna (Ci);

- a perspectiva tecnológica, que salienta a eficácia na aquisição de destrezas técnico-práticas de execução ("conduta" externa: Ce).

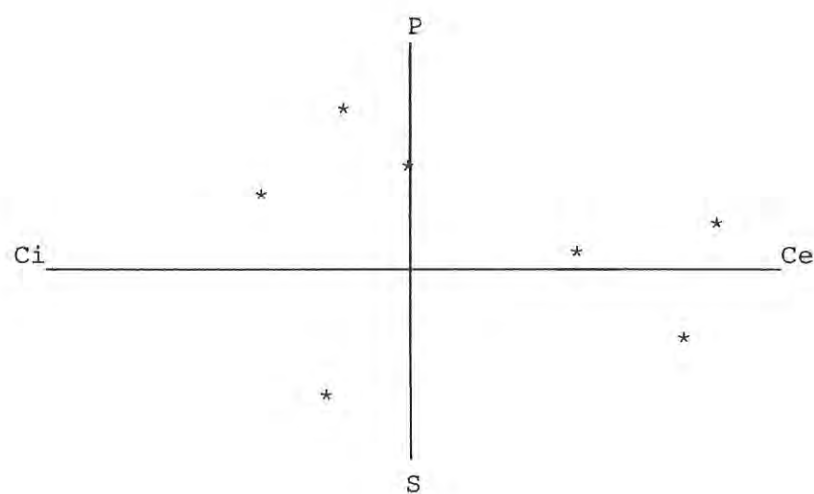


Fig. 7 - Representação gráfica dos 4 "pontos cardeais" que permitem situar qualquer modelo e método de ensino relativamente às perspectivas curriculares (adaptado de MOLERO, o. cit.: 115)

Numa dada planificação, o professor pode situar o processo ensino-aprendizagem em um ou em vários modelos didácticos, consoante a situação (nomeadamente em termos de alunos, de contexto de aprendizagem, de objectivos, das suas próprias convicções, etc.).

Em qualquer dos casos, a implementação das suas intenções terá de passar pela escolha de determinados métodos (caminhos a seguir). O professor fará, assim, emergir um plano teórico que reflecte opções de ordem filosófica, psicológica e didáctica.

Tais decisões envolvem uma escolha face a uma multiplicidade de métodos que poderão ser categorizados em quatro grupos: centrados no professor, centrados nos alunos, interactivos e baseados na experiência.

MOLERO (1991: 121) refere que qualquer método implica um modo de agrupamento dos alunos, uma forma comunicativa-didáctica e um papel docente.

Percorrer o caminho sugerido pelo método pressupõe a utilização de determinadas técnicas, ou seja, maneiras de fazer, sequências de procedimentos para diferentes momentos do processo ensino-aprendizagem. As fronteiras entre método e técnica apresentam-se esbatidas, considerando-se globalmente que o método implica um procedimento geral enquanto que a técnica é um meio específico, é um recurso particular de que se vale o professor para a efectivação dos propósitos do método (NERICI, 1989: 55).

Os meios são aqui encarados não como simples materiais, não como meros suportes de mensagem, mas como recursos ou limitações

efectivamente implicados no processo de ensino-aprendizagem, como formas de expressão, de comunicação, que interagem com as características dos alunos (estilos cognitivos, habilidades, ...) e com o contexto.

"Los medios de este modo no sólo deberían analizarse como entidades autosuficientes en relación a la interacción individual con los sujetos, sino que los medios de enseñanza son entidades que también afectan a las características y presentación de los restantes componentes de enseñanza y modulan los procesos curriculares, pero a su vez, en relación dialéctica, el medio es redefinido, reconstruido tanto por la naturaleza y demandas del contexto curricular en el que se integra como por las situaciones de uso que del mismo realicen profesores y alumnos." (MOREIRA, 1991: 60)

Em função dos métodos, das técnicas e dos meios, professor e alunos realizam uma série de actividades, ou seja, de acções concretas.

A concepção e a implementação das estratégias serão envolvidas por novo ambiente avaliativo. Trata-se de uma auto, hetero e co-avaliação que se destina a ponderar sobre o processo e sobre o produto das actividades de ensino e de aprendizagem, permitindo um "feed-back" constante.

A implicação dos alunos no processo avaliativo, para além de ser uma resposta às exigências dos documentos oficiais, é decorrente da sua participação na escolha de objectivos-conteúdos e da necessidade de, numa perspectiva de educação permanente, envolver o aluno em todo o desenrolar do processo educativo.

Tal como SARRAMONA (1990) afirma, as técnicas de controlo terão de ser conformes ao princípio da adaptação projectiva:

"El principio de adaptación projectiva se concreta en la educación cuando se planifican opciones abiertas, tanto en los objetivos - objetivos optativos y libres - como en el uso de recursos y dominio de los contenidos. Las técnicas de control aplicadas entonces han de ser acordes con estos principios: a) pruebas de auto-evaluación de cariz abierto y aplicativas donde, (...), se muestran instrucciones generales de verificación, quedando el juicio último a instancias del propio sujeto educando; b) preguntas que no esperan respuesta concreta por parte del educando sino solamente una reflexión interna; c) actividades sugeridas para ser llevadas a cabo en contextos diversos; etc."

(p. 82-83)

Privilegiar-se uma avaliação integral é uma forma de não fazer recair o controlo exclusivamente sob alçada do professor. Com efeito, BELLON (1984: 142) inclui na avaliação integral a autoavaliação do

aluno, a autoavaliação do professor, a avaliação de aluno a aluno (co-avaliação) e a avaliação do professor ao aluno e vice-versa.

Desta complexa avaliação que envolve todo o processo de ensino-aprendizagem, surgem dados que:

- permitem ir reajustando a planificação (nas fases pré e interactiva), denotando que a *"formulação do problema se entrelaça com a solução do mesmo"* (YINGER, 1986: 131);

- fornecem indicações a considerar na planificação de unidades seguintes, podendo exercer uma regulação proactiva (cf. ABRECHT, 1991: 37) na medida em que, num contexto novo, se podem consolidar a aprofundar "saberes" anteriormente adquiridos.

Pensamos que este esquema reflecte o carácter dinâmico e sistémico da planificação como processo de formulação e resolução de problemas, como encadeamento de tomadas de decisão: o plano encontra-se constantemente aberto a alterações e é desdobrado em diversos sectores sendo, no entanto, mais do que o somatório desses mesmos sectores. Estamos, contudo, conscientes de que *"a organização perfeita, como o vácuo perfeito, está praticamente fora do nosso alcance"* (McGREGOR, 1965: 85).

NOTAS

- (1)- Em DREL (1993: 58-59), *Reforma Curricular - Guia*, Lisboa, Texto Editora, 2ª edição.
- (2)- "*Todos eles [programas] têm por eixo um determinado núcleo de objectivos (...). A selecção dos conteúdos e das metodologias é função desses mesmos objectivos*" (DGEBS, 1991a: 10).
- (3)- Entenda-se por rotina os "*comportamentos interiorizados e automatizados gerados pelos próprios professores como consequência da sua prática profissional*" (MARCELO GARCIA, 1987: 64).
- (4)- Podemos distinguir três fases na actividade docente: a pré-interactiva, em que se faz a preparação prévia do processo de ensino-aprendizagem; a interactiva, em que o professor interage com os alunos, aquela em que ocorre o acto de ensino; por último, a pós-interactiva, em que se reflecte sobre o desenrolar da acção, com vista a preparar e/ou reformular actuações futuras.
- (5)- Entenda-se por necessidade educativa "*o que toda a pessoa precisa para aceder aos conhecimentos, às habilidades, às aptidões e às atitudes socialmente consideradas básicas para a sua integração activa no ambiente circundante a que pertence, como pessoa adulta e autónoma*" (PUIGDELLÍVOL, 1993: 59).
- (6)- O conceito de unidade didáctica é um dos mais complexos e em que os limites são menos definidos. PUIGDELLÍVOL (1993: 47) encara-a como o "*conjunto articulado de actividades que constitui um processo completo de ensino/aprendizagem susceptível de ser avaliado globalmente*".
- Para LOPÉZ e outros (1992: 81) a unidade didáctica é um instrumento de trabalho, entendido este como desenho e desenvolvimento de sequências de ensino-aprendizagem articuladas e completas. Na mesma obra (p.84) consideram que a unidade didáctica deve:
- apresentar equilíbrio e cuidar para que exista uma verdadeira interacção entre ensino e aprendizagem;
 - ser coerente com o modo como os alunos aprendem;
 - responder às características concretas do grupo e à diversidade dos alunos a quem se dirige.

SOUTO GONZALEZ (1993: 38) apresenta como imprescindível, à unidade didáctica, a existência de um duplo fio condutor: uma trama conceptual coerente e uma sequência metodológica.

Deste modo, "unidade didáctica" e "unidade temática" não têm de coincidir. Um mesmo tema pode desdobrar-se em mais do que uma unidade didáctica, assim como não basta uma coerência temática para afirmarmos tratar-se de uma unidade didáctica.

(7)- Preferimos os vocábulos "informativo" ou "temático" ao termo "conceptual" pois este último poderá fazer com que o associemos unicamente a "conceitos".

III

**ESTUDO EXPERIMENTAL:
A REALIDADE VIVIDA EM TRÊS ESCOLAS DA
ÁREA METROPOLITANA DO PORTO**

1. AMOSTRA

Este estudo experimental, pelo paradigma que o configura, privilegia a utilização de métodos qualitativos. É um estudo de tipo descritivo incidindo sobre três escolas da área metropolitana do Porto.

A escolha das escolas obedeceu a três critérios básicos:

- não terem estado com a aplicação experimental dos novos planos curriculares;
- não serem escolas em que funcione o estágio pedagógico em Geografia;
- serem escolas com passados diferenciados, uma "Secundária", outra "C+S" e outra "Preparatória".

Evidentemente que se enquadram neste perfil vários estabelecimentos de ensino, pelo que a escolha resultou da conjugação do carácter aleatório com a facilidade de contactos.

Foram, assim, contactados os oito professores que leccionam Geografia de 7º ano nas três escolas seleccionadas(1) na referida área geográfica. Dois na escola Secundária, três na escola C+S e outros três na escola Preparatória. Dos oito professores em questão, um manifestou indisponibilidade de colaboração, pelo que o presente estudo conta com o contributo de sete professores.

2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

2.1. CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

O estudo experimental abarcou três momentos ao longo do ano 1992/93:

- o primeiro, no começo do ano lectivo (Outubro/Novembro), para um contacto inicial com os professores-colaboradores e um primeiro levantamento do seu modo de encarar as decisões pré-interactivas;

- o segundo momento, em Janeiro, foi canalizado para a caracterização do pensamento dos professores e para as suas decisões a nível de educação atitudinal. Esta segunda fase constitui o grande suporte do estudo experimental;

- por último, no final do ano lectivo, tentou-se averiguar das possíveis principais alterações a nível do pensamento e das decisões pré-interactivas dos professores.

A preocupação com a recolha de dados em diferentes momentos do ano lectivo prende-se com a intenção de:

- conciliar a perspectiva diacrónica com a sincrónica, pois apesar de abranger um período algo limitado já nos proporciona oportunidade de verificar a alteração ou não do posicionamento dos professores face à problemática em questão;

- inferir o grau de consistência de determinadas atitudes dos professores.

Para se alcançarem os objectivos gerais definidos para estes três momentos foi necessário constituir um corpus: conjunto de dados sobre o qual incide a análise de conteúdo.

A constituição do corpus implicou o lançamento de um questionário, a recolha de planificações elaboradas pelos professores e a realização de entrevistas aos mesmos.

O questionário foi lançado na última quinzena de Outubro e na primeira de Novembro. Destinou-se a uma recolha de informações sobre o perfil profissional dos professores e sobre a sua forma de encarar a organização do ensino da Geografia. Pretendeu esboçar as atitudes dos professores face à planificação.

Encerra vários tipos de item, desde os de resposta livre aos de escolha múltipla. Contém um conjunto de itens de escolha múltipla com categorias ordenadas (positiva, neutra e negativa) para recolha de dados sobre as reacções atitudinais cognitivas e afectivas face à planificação. Estas facetas são ainda contempladas noutros itens (cf. itens 5. - Anexos) em que se tentou tirar partido da técnica "caçada objecto-valor". A faceta conativa não foi ignorada, pois os últimos itens pretendem contemplá-la.

A recolha de planificações ficou condicionada pelo tipo e níveis de planificação realizado pelos diferentes professores. Uma professora declarou não fazer planificações formais, o seu plano ser exclusivamente mental, pelo que neste caso (prof.B) não tivemos acesso a um documento deste tipo.

Foram recolhidas planificações em Janeiro e em Junho. Ninguém forneceu planificação anual o que foi justificado pela inexperiência relativamente ao programa de 7º ano e, portanto, pela dificuldade de conceberem actualmente um plano a longo prazo.

As entrevistas tiveram também lugar em Janeiro e em Junho e, na medida do possível, após uma breve análise das planificações. Foram registadas em gravação audio e posteriormente transcritas. Num ou noutro caso excepcional, esta forma de registo foi complementada com a anotação por parte da entrevistadora, pois há expressões não verbais indispensáveis para a "*compreensão e validação do que foi efectivamente dito*" (LUDKE e ANDRÉ, 1986: 36).

As entrevistas foram de tipo semi-estruturado (cf. Anexo) permitindo, assim, uma melhor adaptação às particularidades do entrevistado. Deste modo, para além da sequência de perguntas ter obedecido, nalguns casos, às "exigências" da situação, recorreu-se a um estilo de inquérito em "árvore", no qual certas perguntas surgiram como consequência de respostas dadas a questões precedentes.

As questões das entrevistas de Janeiro pretendiam abarcar uma variedade de temáticas, de modo a facultarem dados que permitissem conhecer as concepções, as crenças, o passado do professor em termos educativos e profissionais e que simultaneamente o fizessem expressar as suas expectativas e os seus sentimentos face à situação que vive (primeiro ano de leccionação de um novo programa inserido num contexto de Reforma). Por último e principalmente, estas entrevistas pretendiam desembocar nas decisões pré-interactivas respeitantes ao domínio das atitudes.

Foi também este último aspecto o ponto nevrálgico das entrevistas de Junho. Para além dele e relacionado com ele, a intenção foi detectar a alteração na maneira de planificar. Estas entrevistas terminaram com uma questão relacionada com as concepções e sentimentos do professor sobre o programa, no final do primeiro ano da sua leccionação.

2.2. TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados recolhidos a partir das planificações e dos questionários foram condensados e registados, a maioria das vezes, em quadros-síntese e tabelas de contingência. O tratamento estatístico é muito sumário.

A análise das informações recolhidas por entrevista, foi mais trabalhosa e não uniforme: variou das entrevistas de Janeiro para as de Junho e dentro de cada entrevista em função do tipo de questão. Nalguns casos, sucederam-se os seguintes passos:

- após leitura e releitura do registo, foi feita a compactação da entrevista;

- dividiram-se as unidades de contexto (resposta a cada questão) em unidades de registo (afirmações, declarações, juízos, exemplos e concretizações, relações);

- posteriormente, foi feita a categorização destas unidades, por um procedimento tipo "milha" que segundo BARDIN (1988: 119) corresponde a uma classificação analógica e progressiva dos diversos

elementos. Isto é, as categorias não foram pré-estabelecidas, mas são emergentes do próprio discurso. Para garantir fiabilidade metodológica, esta tarefa foi realizada pela investigadora e posteriormente confrontada com uma codificação feita por duas codificadoras neutras (duas colegas do ensino secundário);

- nalguns casos, os dados categorizados foram sujeitos a contagem e cálculos estatísticos (nomeadamente taxas) e a representação gráfica. Algumas destas representações, as que designamos por "conversogramas", pretendem testemunhar o desenrolar da conversa do entrevistado, salientando a oscilação e concomitância temáticas da mesma e ressaltando a sua valência (positiva, neutra ou negativa);

- noutros casos, ficamos pela elaboração de quadros-síntese comparativos.

As fases descritas - questionário, planificações e entrevistas - não foram consideradas isoladamente. Tentou-se interligá-las, servindo umas para esclarecer e complementar dados colhidos em outras.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1. PRIMEIRA APROXIMAÇÃO AO ELENCO DOCENTE E À SUA FORMA DE ENCARAR AS DECISÕES PRÉ-INTERACTIVAS

3.1.1. Caracterização genérica dos docentes

Trata-se de um conjunto de docentes licenciados em Geografia, à excepção da colega D licenciada em História da Arte (quadro 1).

PROFESSORES	HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	PROFISSIONALIZAÇÃO (ano em que obteve)	TEMPO DE SERVIÇO
A	Lic. Geografia	1981/82	11 anos
B	Lic. Geografia	1991/92	6 »
C	Lic. Geografia	1989/90	8 »
D	Lic. História da Arte	_____	3 »
E	Lic. Geografia	1989/90	8 »
F	Lic. Geografia	1990/91	4 »
G	Lic. Geografia	1991/92	2 »

Quadro 1 - Caracterização genérica dos docentes (o tempo de serviço reporta-se ao início do ano de 1992/93)

Em termos de profissionalização, a prof.A é a que a obteve há mais tempo e a professora D é não profissionalizada.

Quanto ao tempo de serviço, três docentes (D, F e G) têm pouca experiência (menos de cinco anos) enquanto que os restantes têm experiência significativa, embora todos ainda numa fase inicial de carreira.

3.1.2. Os docentes face à planificação

Ao ser solicitada aos docentes uma noção de planificação, foram realçados vários aspectos (quadro 2):

- a função de organização;
- o facto de recair sobre temas/conhecimentos/conteúdos, sobre objectivos, sobre estratégias/actividades, sobre recursos/material e sobre tempo;
- a referência aos alunos, embora haja quem valorize a componente "professor";
- a grande referência ao livro e à sala de aula.

PALAVRAS/EXPRESSÕES	A	B	C	D	E	F	G
<u>O que é:</u> Maneira Meio Forma Plano/mapa Organização Guia	X	X	X	Xx	X	X	Xx X
<u>Para quê:</u> Integrar Ajudar a conduzir Organizar/organização/organizada Facilitar Transmitir	X X	X	X X	Xx X			
<u>O quê:</u> Processo de ensino-aprendizagem Conhecimento/temas Conteúdos Objectivos Aula Estratégias/actividades Recursos/material Acção educativa Avaliação Tempo	X X	X X X	X X X	X X	X X	x Xx X Xx	X X X X X x
<u>Quem:</u> Professor/ Eu pretendo Nós, nos, nossa Alunos	X		X x	X	Xx	Xx	X x
<u>Outros aspectos:</u> Livro Sala Aula Escola Programa/programáticos Não rigidez Rigidez Mutabilidade Fio condutor Leccionar Inutilidade Descoberta	X	x x X	x		x x X	x x X	
	x			X	X		x

Quadro 2 - Palavras e expressões utilizadas pelos professores para expressarem o que entendem por planificação (X - decorrentes da resposta à questão 4; x - decorrentes da resposta à questão 5.3 do questionário)

Os docentes, perante uma listagem de objectos escolheram três que associassem à ideia/tarefa de planificar. Os resultados encontram-se patentes do quadro 3.

OBJECTOS	ORDEM DE PREFERÊNCIA				TOTAL f
	1º	2º	3º	s/ordem	
Livro	E, F	D	B		4
Cronómetro	A	C	F	G	4
Sala de aula	C	B, E, F			4
Mapa			D, E		2
Computador	B, D				2
Régua				G	1
Cerca		A			1
Ementa			C		1
Lixo			A		1
Lâmpada				G	1
*Meios audio-visuais			F		1

Quadro 3 - Resultado da "caçada" objecto-planificação

(* Objecto referido pelo professor; os objectos "grade", "esferográfica" e "papel quadriculado" não foram escolhidos)

Notando-se, mais uma vez, a associação do termo "planificação" a livro e a sala de aula, é também flagrante a interferência do tempo pois o "cronómetro" foi um dos objectos mais escolhido.

As razões da escolha dos diferentes objectos é, também, variada. Por exemplo, enquanto as professoras B e E encaram o **livro** como ferramenta indispensável aos alunos, havendo que planificar o trabalho

de forma a utilizá-lo o mais possível, os professoras D e F vêem-no como vantajoso para o professor (como base para fazer a planificação (D); porque tem em conta os conteúdos (F)).

Quanto ao **cronómetro**, a sua escolha recai sobre a importância atribuída ao tempo: ter em atenção o tempo (A e F), gerir o tempo (C), calendarização/procura de ordem (G).

A **sala de aula** é associada à planificação por condicionar as estratégias, por ser um dado a ter em conta (profs. B, E e F); há ainda quem tenha escolhido esta expressão por lembrar o local onde se vai utilizar a planificação.

A escolha de "**mapa**" prende-se com o facto de este ser base para a planificação (D); a professora E escolhe-o por o ligar à especificidade da disciplina (trabalho sempre com base territorial).

O **computador** é escolhido por facilitar o trabalho de planificação, dado que esta está em constante mutação (B) ou por permitir o uso mais racional dos dados, uma vez que a "memória" possibilita a comparação de dados anteriormente organizados (D).

A **régua** é seleccionada pelo professor G devido ao peso da "organização", da "calendarização", da "medição"; há, pois, uma preocupação de ordem, de sequência e de quantificação.

A professora A escolhe a **cerca** pela ideia de limite, simultaneamente rígido e flexível. Esta professora admite, no entanto, que muitas vezes as planificações acabam por não ter utilidade, por ser postas de lado, daí ter também seleccionado a palavra "**lixo**".

A **lâmpada** é uma opção do professor G por simbolizar a descoberta, o conhecimento.

Esta enumeração de "objectos" e respectivas justificações leva-nos a admitir a coexistência de concepções diferentes e até contraditórias em termos de planificação: desde ideias associadas a uma estaticidade, a uma rigidez, a uma pré-determinação - testemunhadas por palavras tais como cronómetro, régua, cerca e sala de aula - a ideias de flexibilidade, de mutabilidade - cerca (mais uma vez), lâmpada.

Os professores posicionam-se globalmente no primeiro destes grupos de concepções, embora a professora A e o professor G façam escolhas que também apontam para a flexibilidade e mutabilidade.

Os itens 6 do questionário permitem-nos situar melhor as reações atitudinais (cognitivas e afectivas) dos professores-colaboradores face à planificação (quadro 4).

ITENS	PROFESSORES							SOMA
	A	B	C	D	E	F	G	
6.1. Planificar promove o aprofundar dos conhecimentos	+1	+1	+1	+1	+1	+1	+1	7
6.2. Planificar melhora a capacidade organizativa do professor	+1	+1	+1	+1	+1	+1	+1	7
6.3. Com a planificação consegue-se uma melhor interligação dos saberes	+1	+1	+1	+1	+1	0	+1	6
6.4. Planificar limita a criatividade do professor	+1	-1	+1	+1	+1	+1	+1	5
6.5. Planificar é condição necessária p ^a melhorar a qualidade do ensino	0	0	+1	+1	0	0	+1	3
6.6. Planificar é trabalho difícil	-1	+1	-1	-1	0	-1	0	-3
6.7. Planificar causa-me ...	-1	0	+1	+1	NR	+1	+1	3
6.8. Ao implementar uma planificação sinto-me ...	+1	0	+1	+1	+1	+1	+1	6
SOMATÓRIO	3	3	6	6	5	4	7	///

Quadro 4 - Reacção atitudinal cognitiva e afectiva (+1 » categoria positiva; -1 » categoria negativa; 0 » situação neutra). O intervalo de variação do universo atitudinal por docente é [-8, +8], daí que a reacção atitudinal se possa classificar:

Muito desfavorável »» [-8, -5[
 Moderadamente desfavorável »» [-5, -3]
 Aproximadamente neutra »» [-2, +2]
 Moderadamente favorável »» [+3, +5]
 Muito favorável »»]+5, +8]

Nenhum dos docentes manifestou uma atitude negativa nem aproximadamente neutra face à planificação (as professores A e B, no entanto, aproximam-se perigosamente da margem de neutralidade). As docentes C e D e o docente G são os que revelaram, neste conjunto de itens, uma atitude muito favorável.

A dificuldade do trabalho de planificação foi bem manifestada (cf. item 6.6. - 4 docentes reagem negativamente e só 1 positivamente). Mais flagrante, ainda, é o resultado relativo ao interesse da planificação em termos de aprofundamento dos conhecimentos e de melhoria da capacidade organizativa do professor - todos os docentes reagiram positivamente.

Verificam-se hesitações quanto a considerar a planificação como condição necessária para melhoria da qualidade do ensino - 4 colegas optam pela reacção neutra.

Quando passamos à análise dos dados sobre a implementação usual do processo de planificação, por parte destes professores, várias conclusões se nos afiguram:

- Os docentes ocupam, em média, 2 a 5 horas por semana com o trabalho de planificação; somente o professor G referiu ocupar menos de 1 hora.

- A maioria faz planificação mental e escrita; a professora B, como já se referiu, só planifica mentalmente e os professores A e G só traçam planos escritos.

- Todos os docentes dizem realizar planificação de unidade(2) e quase todos utilizam planificação diária (somente a prof.E não se serve deste nível de planificação). Alguns professores (C, F e G) fazem planificação anual, assim como alguns fazem planificação trimestral (A, E e F). A planificação semanal é a menos utilizada (só professoras B e D, no entanto, a professora D usa-a em alternativa à planificação diária).

- A professora E serve-se de 2 níveis de planificação (trimestral e de unidade), a professora F de 4 níveis (anual, trimestral, de unidade e diária) e os restantes docentes utilizam normalmente 3 níveis de planificação.

- Nenhum docente se serve de livros de pedagogia/didáctica para conceber as planificações (quadro 5);

MATERIAIS	PROFESSORES							TOTAL (f)
	A	B	C	D	E	F	G	
Programa	x	x	x	x	x	x	x	7
Manual adoptado	x	x	x	x	x	x	x	7
Outros manuais escolares	x	x	x	x	x	x	x	7
Livros científicos de:								
Geografia	x	x	-	x	x	x	x	6
Pedagogia/Didáctica	-	-	-	-	-	-	-	0
Outros: materiais elaborados por outros colegas	x	-	-	-	-	-	-	1

Quadro 5 - Materiais auxiliares usualmente utilizados ao planificar

A docente C não utiliza também nenhum livro científico e a docente A faz referência a materiais elaborados por outros colegas.

Como síntese das informações provenientes do primeiro contacto com os professores podemos consultar o quadro 6, que facilita a caracterização de cada docente e da sua forma de encarar a planificação. Permite, ainda, numa leitura horizontal, apercebermo-nos das semelhanças e das diferenças entre os sete docentes.

	PROF. A	PROF. B	PROF. C	PROF. D	PROF. E	PROF. F	PROF. G
CARACTERIZAÇÃO GÉNÉRICA	Licenciada em Geog. profissionalizada com experiência	Licenciada em Geog. profissionalizada com experiência	Licenciada em Geog. profissionalizada com experiência	Licenciada em Hist. Arte não profissionalizada sem experiência significativa	Licenciada em Geog. profissionalizada com experiência	Licenciada em Geog. profissionalizada com pouca experiência	Licenciado em Geog. profissionalizado sem experiência significativa
FORMA DE ENCARAR A PLANIFICAÇÃO							
O QUE É	Maneira	Meio	Forma	Plano	Organização	Plano	Organização, guia
PARA QUÊ	Integrar de forma organizada.	Ajudar a conduzir.	Organizar.	Organizar, facilitar a interligação.	-----	-----	-----
O QUÊ	Conteúdos/objectivos/tempo.	Aulas/estratégias/recursos.	Conteúdos/objectivos/acção educativa/tempo.	Conhecimentos/aulas.	Temas/estratégias/actividades/tempo.	Conteúdos/objectivos/estratégias/material/tempo.	Processo ensino -aprendizagem avaliação/ temas/ estratégias/recursos/ tempo.
DIMENSÃO REALÇADA (QUEM)	Prof. determina objectivos e dispõe do tempo.	-----	Nós (subentende-se prof.) e alunos (como condicionante).	Alunos (como destinatários).	Alunos (como condicionante).	Alunos (como condicionantes).	Professor.
OUTROS ASPECTOS	Vinculação da planificação ao programa, nomeadamente no que diz respeito aos conteúdos, e ao tempo de que se dispõe; Planificação como algo relativamente limitativo: simultaneamente implica cumprimento, mas possibilita alguma flexibilidade; Algumas planificações sem grande utilidade.	Vinculação ao livro e à sala, embora não total rigidez; Mutabilidade de planificação de ano para ano e de turma para turma.	Vinculação à sala, ao programa e ao tempo.	Livros e mapas como base para planificação; busca de fio condutor.	Preocupação com leccionação; Escola, sala, livro e alunos como grandes condicionantes. Importância de materiais específicos da disciplina (mapa).	Livro, sala de aula, materiais e tempo como grandes condicionantes.	Grande importância da calendarização e da medição; planificação como descoberta.
REACÇÃO ATTUDINAL	Moderadamente positiva , salientando-se a dificuldade e a insatisfação provocada pelo trabalho de planificação.	Moderadamente positiva , destacando-se a neutralidade das reacções afectivas e da posição relativamente à importância para melhorar a qualidade de ensino; Considera uma limitação à criatividade.	Muito positiva , só salientando a dificuldade do trabalho.	Muito positiva , só salientando a dificuldade do trabalho.	Moderadamente favorável : neutralidade quanto ao grau de dificuldade do trabalho e quanto à sua necessidade para melhorar a qualidade do ensino.	Moderadamente favorável : trabalho considerado difícil e indecisão quanto às implicações na interligação dos saberes e na melhoria da qualidade do ensino.	Muito positiva , só indecisão quanto ao grau de dificuldade do trabalho.
TEMPO OCUPADO A PLANIFICAR	2 a 5 horas/semana.	2 a 5 horas/semana.	2 a 5 horas/semana.	2 a 5 horas/semana.	2 a 5 horas/semana.	2 a 5 horas/semana.	Menos de 1 hora/semana.
TIPOS/NÍVEIS DE PLANIFICAÇÃO	Planificação por escrito: trimestral, de unidade e diária.	Planificação mental: de unidade, semanal e diária.	Planificação mental e por escrito: anual, de unidade e diária.	Planificação mental e por escrito: de unidade e semanal ou diária.	Planificação mental e por escrito: trimestral e de unidade.	Planificação mental e por escrito: anual, trimestral, de unidade e diária.	Planificação por escrito: anual, de unidade e diária.
MATERIAIS USADOS	Programa, manuais escolares, livros científicos de Geog., materiais de outros colegas.	Programa, manuais escolares, livros científicos de Geog.	Programa, manuais escolares.	Programa, manuais escolares, livros científicos de Geog.	Programa, manuais escolares, livros científicos de Geog.	Programa, manuais escolares, livros científicos de Geog.	Programa, manuais escolares, livros científicos de Geog.

Quadro 6 - Comparação do perfil dos sete docentes

3.2. CARACTERIZAÇÃO DO PENSAMENTO DOS PROFESSORES E DAS SUAS DECISÕES A NÍVEL ATITUDINAL, EM JANEIRO

3.2.1. Concepções do professor e auto-imagem profissional

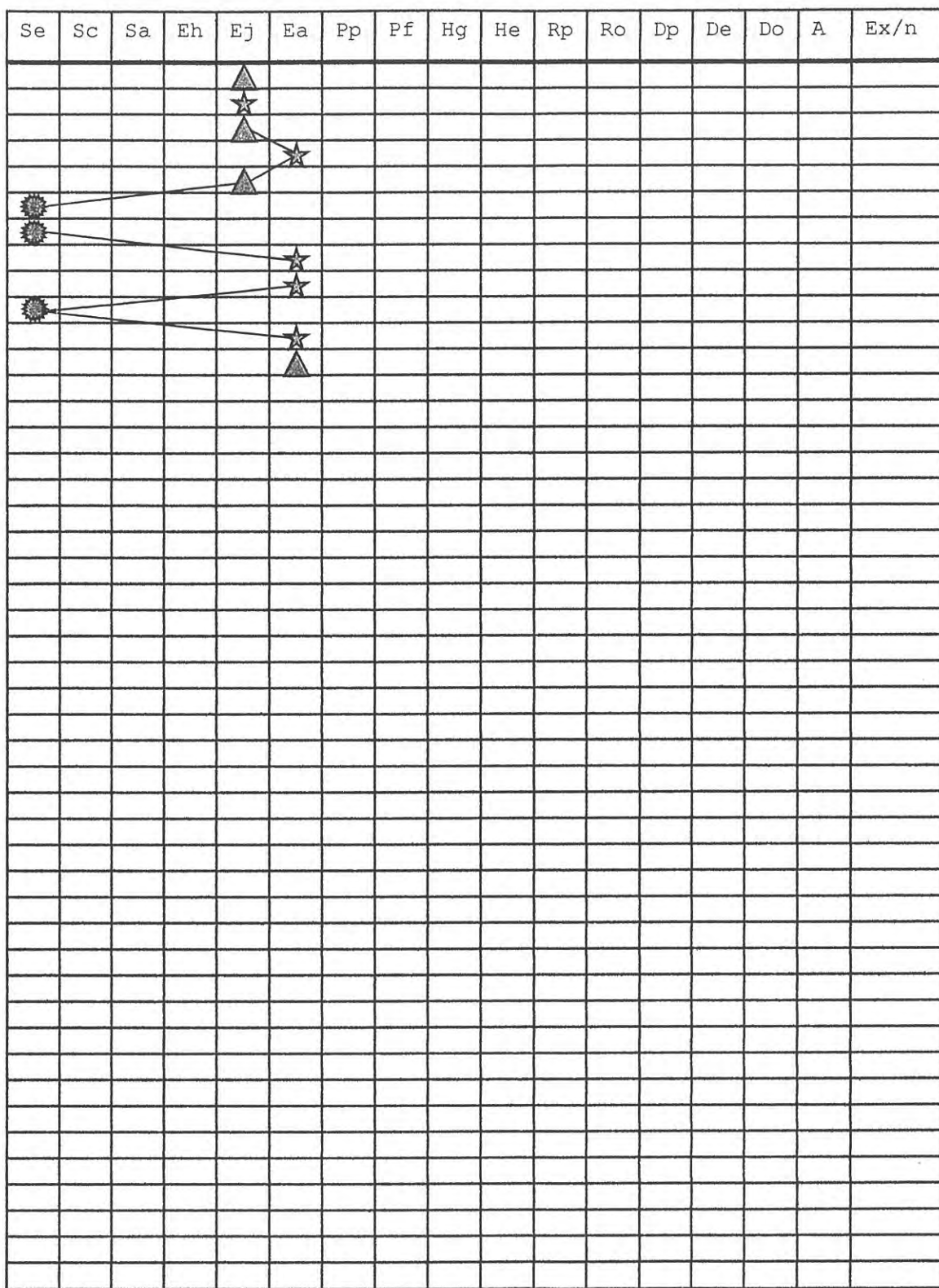
A primeira questão lançada aos entrevistados pretendia recolher as suas concepções quanto à profissão, detectar até que ponto a profissão por que enveredaram não foi um acidente de percurso mas uma real opção e esboçar a auto-imagem profissional de cada entrevistado.

Os dados relativos a esta questão foram categorizados e representados graficamente nos conversogramas das figuras 1 a 7 e complementados com quadros parciais.

É notória a diferente concepção dos intervenientes quanto ao que deve ser "ser professor". Enquanto que as profs. A e F identificam o professor com a faceta ensino, B, E e G enfatizam o processo, colocando o professor como orientador, companheiro e dialogante, e as professoras C e D admitem também a possibilidade de o professor aprender com os alunos.

QUESTÃO: Ser professor / Eu como professor(a)

Prof. A



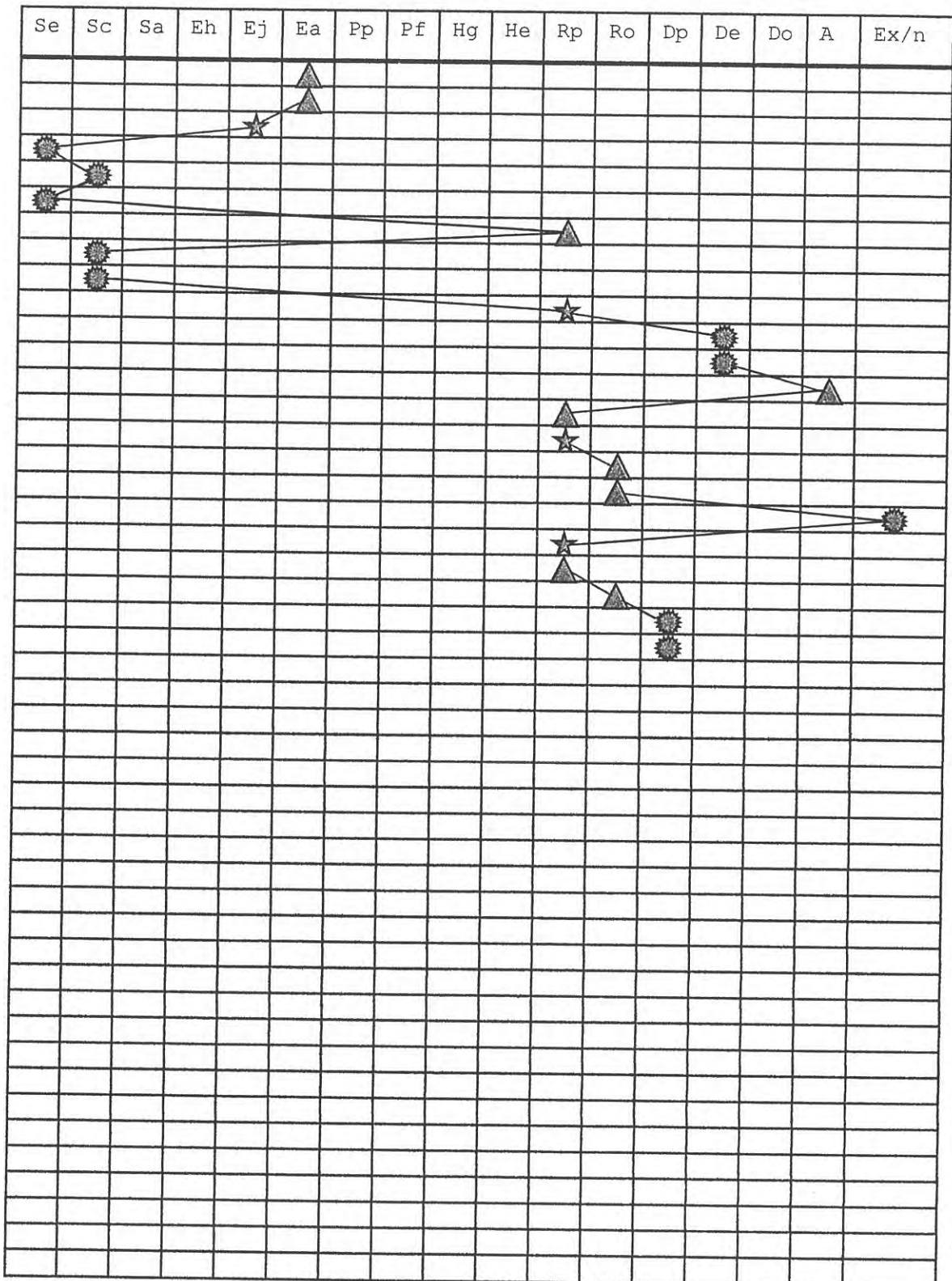
SUBCATEGORIAS:

★ positiva ▲ negativa ● neutra

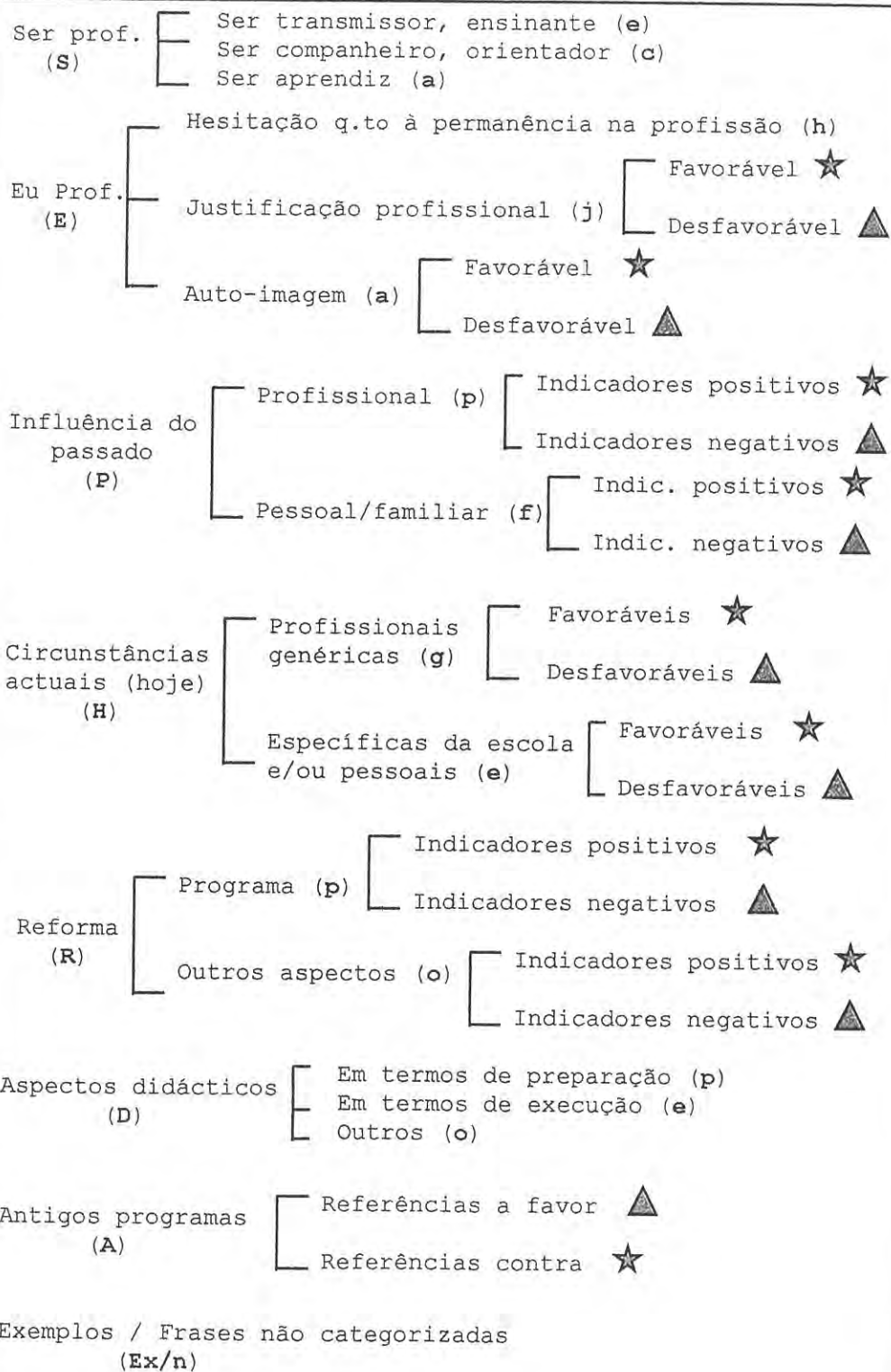
Fig.1

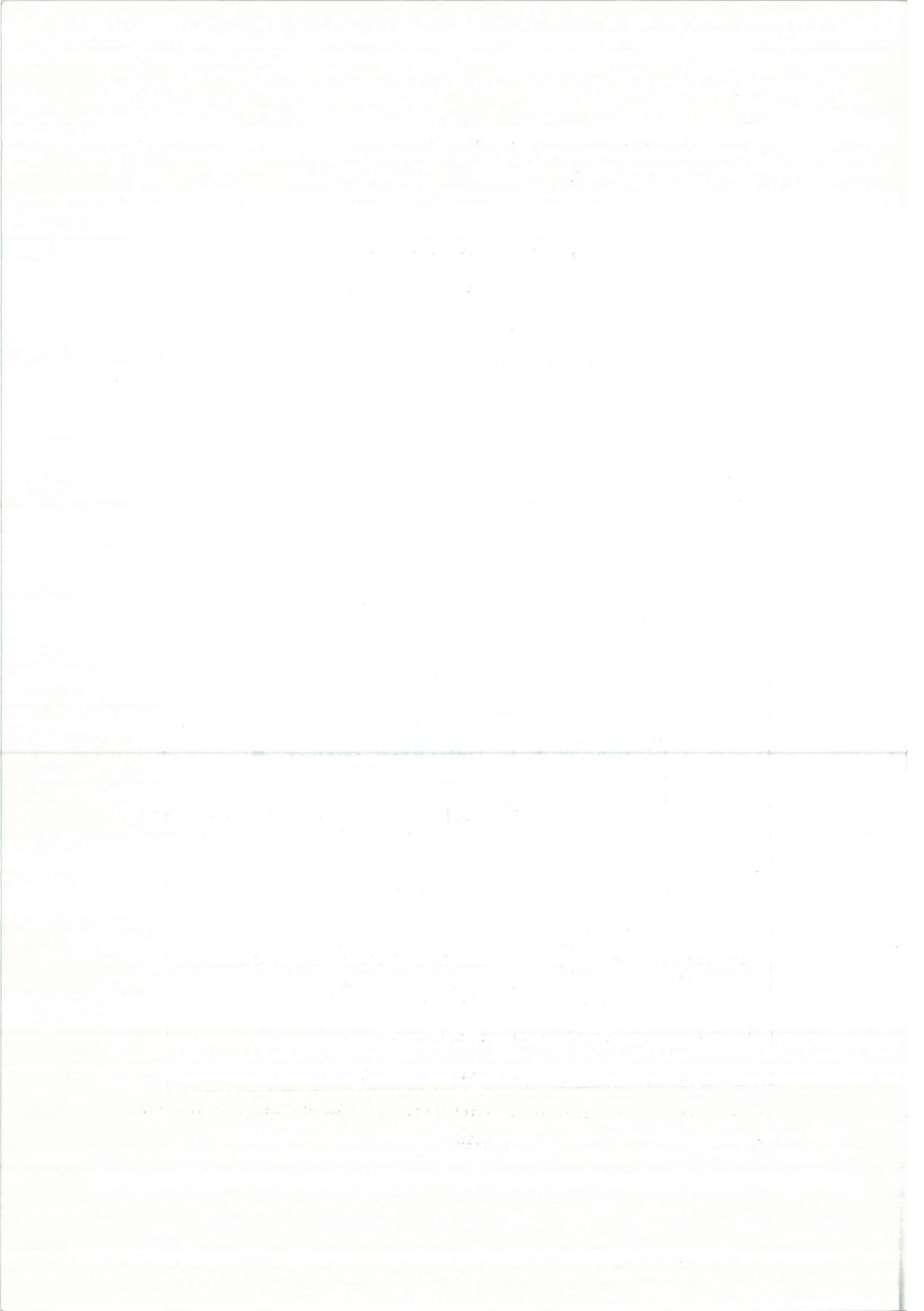
QUESTÃO: Ser professor / Eu como professor(a)

Prof. G



LEGENDA dos CONVERSOGRAMAS relativos à questão
"Ser prof. / Eu como professor(a)":





"Ser professora é um bocado ensinar, tentar ensinar a crescer" (Prof.F)

"Penso que o professor, mais do que propriamente um fornecedor de conhecimentos, acaba por ser um companheiro de crescimento, (...) acaba por funcionar como um modelo para os alunos..." (Prof.G)

"Ser professor é estar ali... para qualquer coisa que possa surgir uma pessoa poder ajudar, ..." (Prof.B)

"... ter um bom relacionamento com os alunos, na medida do possível. (...) também aprender um bocado com eles. Não é só transmitir mas também receber conhecimentos." (Prof.C)

Quanto à escolha profissional, a heterogeneidade marca a sua presença:

- as professoras A, C e F escolheram Geografia, mas enquanto que as duas últimas são professoras por opção, a colega A é-o por faltas de opções, isto é, gosta do curso mas não queria ser professora;

- a professora B cursou Geografia apesar de pretender Psicologia e também não tencionava ser professora. Contudo, desde que está na profissão, gosta de a exercer, se bem que transpareça uma certa hesitação quanto ao seguimento da carreira: "que hei-de fazer à vida?";

- o caso da professora D é mais complicado pois, como atrás se referiu, não é licenciada em Geografia mas em História. Esta professora, tal como a E, hesita declaradamente quanto à permanência na profissão, embora por motivos diferentes: a prof. D, pela dificuldade de colocação o que acarreta grande instabilidade em termos de expectativas profissionais; a prof. E, pela desilusão que a profissão lhe tem causado. Esta última enveredou pela carreira por gosto, com entusiasmo e encontra-se agora desiludida, nomeadamente pela falta de reconhecimento e de apoio. Ainda se vai mantendo porque "são os alunos que, apesar de tudo, continuam a exercer uma atracção";

- o professor G não fez qualquer referência à sua escolha profissional.

Relativamente à auto-imagem profissional, há professores que esboçam um perfil positivo (prof. A e D - domínio de "estrelas" na coluna Ea dos conversogramas) em que se manifesta o gosto pela profissão e, no caso da prof. A, a exigência profissional.

A professora E é a que mais frequentemente repete um indicador negativo - o facto de estar desiludida.

Os traços negativos da auto-imagem profissional do prof. G prendem-se com a sua ainda curta experiência profissional (recorde-se que é um professor somente com 2 anos de prática).

A prof. F é a mais sucinta na resposta à primeira questão da entrevista (só 6 unidades de registo - cf. conversograma) e é mesmo omissa em termos de auto-imagem, embora na globalidade do seu discurso predominem indicadores favoráveis.

A prof. B é, pelo contrário, a que mais se alonga em comentários (ver conversogramas) e é também aquela que esboça um perfil mais pormenorizado, surgindo troços positivos intercalados com outros negativos. Os indicadores negativos encontram-se bastante ligados ao seu passado profissional e pessoal/familiar:

"Talvez já tivesse alguns dissabores do género de andar por Alijó, estivesse 3 anos em Barcelos, a fazer viagens diárias e constantes. Apanhei o período da gravidez também, apanhei o período do estágio, foi assim bastante desgastante. (...) Porque fiz o estágio, empenhei-me muito, não tive aquela recompensa em termos de nota (...)" (Prof. B)

Ao longo do seu discurso faz também algumas incursões pela Reforma (destacando-se o isolamento profissional que sente) e por aspectos didácticos (de salientar a preocupação com uma boa preparação das aulas até porque no seu passado foi-lhe inculcida a ideia de que um professor deve saber tudo).

Em suma, enquanto que as professoras A e C desenvolvem moderadamente a conversa seguindo os dois grandes eixos sugeridos (ser prof./ eu como prof. - conversogramas com zig-zague de fraca amplitude e somente entre as colunas S e E), as professoras B, D, E e F fazem também apelo a outras temáticas (passado profissional, circunstâncias actuais, reforma, aspectos didácticos) e o professor G quase que esquece a vertente "eu como professor" (cf. conversograma) para se

centrar predominantemente em apreciações à Reforma e também em referências a aspectos didácticos.

Do balanço global destas respostas salientam-se com taxas de negatividade discursiva mais elevada (superior a 40%) as professoras B e E logo seguidas do professor G (T=39%). Foram também estes os colegas que mais se alongaram a propósito da 1ª questão colocada na entrevista (veja-se o nº de unidades de registo - quadro 7).

PROFESSOR	A	B	C	D	E	F	G
Unidades negativas	4	24	1	5	9	0	9
Total de unidades	12	52	9	18	20	6	23
Taxa de negatividade	33%	46%	11%	28%	45%	0%	39%

Quadro 7 - A carga de negatividade dos diversos discursos relativos à 1ª questão da entrevista.

As professoras F e C apresentaram o discurso com menor carga de negatividade, sendo no caso da prof. F nula; simultaneamente, estas duas professoras foram as que proferiram uma resposta mais sucinta.

As ilações que podemos tirar, das referidas taxas, são muito limitadas e pouco representativas, pois trata-se de uma primeira questão da entrevista: verifica-se que alguns professores foram demasiado reservados no início da conversa, embora em questões posteriores tenham saído da neutralidade e até assumido a negatividade (caso da professora A é flagrante como se verá seguidamente).

Relativamente às circunstâncias que levaram estes professores a leccionar o 7º ano salienta-se o facto de nenhum deles manifestar oposição à partida, embora a prof. E diga "Foi com um bocado de apreensão que peguei nos 7ºs anos".

Por verdadeira opção só a professora A, enquanto que os restantes professores estão a leccionar o 7º ano essencialmente por circunstâncias da própria escola, embora alguns deles (profs. B, C e D) declarem que teriam preferência por este nível.

Os professores D, F e G afirmam gostar de leccionar o 7º ano.

3.2.2. Nível de planificação privilegiado e sua justificação.

A importância da planificação

Três professores (A, B e F) privilegiam a planificação diária, outros três a de unidade temática ou a trimestral (C, E e G), enquanto que a professora D considera estes 2 níveis de planificação com idêntica importância.

Os motivos de tais preferências são diversos como se pode constatar no quadro 8.

MOTIVOS	PROFESSORES						
	A	B	C	D	E	F	G
Porque as outras acabam por cair por terra	x						
Porque serve para ajustar as outras planificações	x						
Pela alterabilidade das estratégias		x					
As outras planificações servem para articular						x	
Por habituação, por antecedentes profissionais			x				
Por privilegiar a organização do tema					x		
Porque é mais rica							x
P ^a criar lógica entre assuntos				x			
P ^a não me dispersar muito				x			

Quadro 8 - Motivos referidos pelas profs. A, B e F para justificarem a preferência pela planificação diária, pelos profs. C, E e G para fundamentarem o destaque dado à planificação de unidade e pela prof.D para igualar a importância destes 2 níveis de planificação.

De salientar a referência à perspectiva integradora, articuladora, da planificação de unidade (ou temática) segundo as professores D, E e F.

Em contraste, para a professora A as planificações trimestrais e anuais seriam um somatório das planificações diárias, concebendo-as com carácter retrospectivo. Aliás, a referida professora considera, por vezes, inúteis tais planificações o que vem ao encontro de opiniões já

expressas aquando de questionário de Out./Nov. (recorde-se que associou à planificação a palavra "lixo").

Esta professora remete para a sua formação profissional a responsabilidade pela forma como encara o processo de planificação:

"Talvez seja um problema da formação que não tive em termos de planificação. Eu nunca fui apoiada nesse sentido, porque a profissionalização que eu fiz foi uma miséria e, por isso, eu trabalhei à minha custa nesse sentido e, por isso, preocupei-me sempre muito mais com a planificação diária do que com a de longo prazo. Eu sei que a longo prazo eu iria fazê-la, em função daquilo que ia fazendo no dia-a-dia ..."

(Prof.A)

Detecta-se, igualmente, uma não coincidência satisfatória entre o discurso teórico e a prática de alguns destes professores. Apesar de as professoras C, D e E ressaltarem a importância da planificação de unidade (ou temática) é curioso constatar que as planificações temáticas que facultaram se restringem a um desdobramento e reorganização das rubricas programáticas.

Quanto à finalidade das planificações salienta-se a sua função orientadora e de guia (quadro 9), que saiu reforçada comparativamente à situação em Out./Nov. (no entanto, no questionário, três professores não se manifestaram neste aspecto).

FUNÇÕES DA PLANIFICAÇÃO	PROFESSORES						
	A	B	C	D	E	F	G
Como sequência de "passos" da aula	x						
P ^a organizar o trabalho			x				
P ^a não me dispersar				x			x
Como fio condutor		x			x		
Como guião						x	

Quadro 9 - Referências, por parte dos professores, relativas à finalidade das planificações.

3.2.3. O carácter "didáctico" das unidades apresentadas

As planificações de unidade são identificadas com planificações temáticas ou subtemáticas.

Receamos não podermos considerar essas unidades como didácticas na medida em que mesmo apresentando um eixo unificador temático, a coerência da sua trama conceptual é, por vezes, duvidosa e não há, pelo menos de forma explícita, um fio condutor metodológico, requisitos que, segundo SOUTO GONZALEZ (1993: 38), são inerentes a uma verdadeira unidade didáctica.

Outros autores, nomeadamente LOPÉZ e outros (1992) reclamam a necessidade de um eixo organizado e organizador:

"La unidad didáctica es una unidad de trabajo que articula los objetivos, los contenidos, las

actividades y la metodología en torno a un eje organizado, formando un todo con sentido en sí mismo" (p. 100)

"Es articulada, porque alrededor del eje organizador elegido se relacionan de forma interdependente las intenciones que queremos conseguir, los contenidos que vamos a trabajar y los criterios metodológicos y evaluativos que vamos a tener en cuenta." (p. 79)

Ao fazer-se a análise das planificações ressalta a falta de uma estrutura conceptual sólida (quadro 10).

População absoluta	Planícies sedimentares
Densidade populacional	Glaciares
Altitude	Estado de tempo
Formas de relevo	Clima
Mapa hipsométrico	Elementos do clima
Tipos de rochas	Factores do clima
Relevo velho e jovem	Clima temperado
Erosão: desgaste	Clima frio
transporte	Isotérmica
acumulação	

Quadro 10 - Listagem de "conceitos básicos" inseridos numa planificação da prof. A, relativa ao subtema 2.1 (A população: distribuição e mobilidade).

Além da amálgama conceptual que o quadro exemplifica - justapõem-se conceitos demográficos, morfológicos, cartográficos, geológicos, geomorfológicos e climáticos - verifica-se uma subalternização dos conceitos directamente relacionados com a temática em questão.

Tratando-se de uma planificação do subtema "A população; distribuição e mobilidade", é estranho que numa listagem de 17 conceitos básicos só 2 sejam de âmbito demográfico.

Numa outra planificação encontramos como conteúdos relativos ao subtema "As áreas rurais; diversidade e interdependência" os seguintes (quadro 11) :

1. Factores que condicionam a organização do espaço rural;
2. Variedade de produções regionais;
3. Alterações na morfologia agrária na Europa;
4. Consequências da evolução da agricultura na actividade económica.

Quadro 11 - Extracto de uma planificação do prof. G

Detectamos um desenvolvimento da temática em ziguezague, do ponto de vista do grau de abstracção dos conteúdos: a "variedade das produções regionais" é algo de bastante mais concreto que "factores que condicionam a organização do espaço rural" e que "consequências da evolução da agricultura na actividade económica". Por outro lado, a preocupação com a diferenciação regional e sua justificação e com a

perspectiva histórica, remete-nos para uma didáctica de Geografia Possibilista (Regional).

Aliás, todas as planificações apresentadas são decorrentes de uma Escola Regional ou de uma Teorética, mais ou menos marcada. Por vezes, numa mesma "unidade", coabitam estas duas tendências (quadro 12).

As áreas urbano-industriais: localização e diversidade

- a diversidade das áreas urbano-industriais: identificação dos tipos de indústrias que predominam em cada uma delas;
- relacionamento das características de cada uma dessas áreas com a natureza dos recursos que suportam a actividade industrial nelas existente;
- o desigual dinamismo das referidas áreas como reflexo da importância relativa que os diferentes recursos tiveram em diferentes épocas;
- relacionamento do desenvolvimento científico-tecnológico com a diversidade da actividade industrial e sua localização;
- a diversidade das funções urbanas: sua exemplificação.

Quadro 12 - Extracto da "planificação" temática das professoras C e D.

A ligação à Geografia Regional e à Nova Geografia é, provavelmente, resultado de duas situações:

-a estrutura do programa, particularmente nos dois primeiros temas. A leitura dos denominados "conteúdos" conduz-nos a estas duas correntes geográficas (por ex., os títulos "As cidades: centros de organização do território" e "As áreas urbano-industriais: localização e

diversidade" orientam-nos para uma Nova Geografia e para uma Geografia Regional, respectivamente);

-a formação universitária que terá sido facultada a grande parte dos professores de Geografia, possivelmente muito na linha da Escola Regional francesa e/ou da Escola Neopositivista anglo-saxónica.

É, no entanto, de estranhar que destinando-se este programa e estas planificações a alunos de um escalão etário relativamente baixo, em que certamente há um desfasamento significativo entre as percepções e concepções de alunos e de professores (adultos), o desenvolvimento temático não se faça com base numa trama conceptual e/ou numa linha metodológica enquadrada numa Geografia de Percepção e/ou numa Geografia Humanista.

Privilegiou-se o espaço absoluto quando se deveria ter privilegiado o espaço relativo, pois só acedendo ao espaço vivido, ao espaço subjectivo e preferencial de cada aluno, poderemos como educadores orientá-lo no processo de apropriação espacial (3); só acedendo às suas imagens mentais e fazendo um levantamento de esteriótipos espaciais, poderemos desenvolver um projecto pedagógico que respeite a Zona de Desenvolvimento Próximo do educando, que se adegue ao seu estágio de desenvolvimento cognitivo, moral e de representação cartográfica, que respeite as atitudes e os valores do próprio aluno e simultaneamente lhe dê oportunidade de as alterar e de os clarificar; só tendo acesso aos esquemas interpretativos dos alunos os poderemos orientar na aprendizagem significativa, os poderemos encaminhar na reconstrução dos seus saberes, nas mudanças conceptual, procedimental e atitudinal.

Esta lacuna é igualmente detectável a nível das estratégias preconizadas nas planificações, pois em caso algum é transparente a intenção de ir ao encontro das ideias prévias dos alunos, dos pré-conceitos que "trazem", dos esquemas explicativos vulgares que possuem.

Parece, assim, pretender-se a aquisição de um conhecimento escolar (como somatório de fragmentos de conhecimento científico) sem primeiramente partir do conhecimento vulgar para o reestruturar e reconceptualizar. Parece estarmos mais interessados numa aprendizagem por associação do que numa aprendizagem por reestruturação, o que contraria os "princípios orientadores da acção pedagógica" (DGEBS, 1991a: 29)

Apesar de nos supracitados "princípios" se referir a importância de o processo ensino-aprendizagem se desenvolver em torno de situações-problema, as estratégias previstas nas planificações não nos deixam antever o desenvolvimento de um processo problematizador.

Nas planificações de unidade, a "coluna" das estratégias aparece como uma simples sucessão de actividades (do professor e/ou alunos, muitas vezes sem clarificação do sujeito) sem qualquer aparente fio metodológico (quadros 13 e 14).

análise de mapa, elaboração de mapa, diálogo, localização num mapa, utilização de esquemas, observ. de um filme, diálogo, análise de mapa, localização num mapa, utilização de esquema.

Quadro 13 - Sequência de actividades enumeradas numa planificação da prof. A

utilização do compêndio, observação de transparência, preenchimento de quadro-síntese, realização de trabalhos práticos, levantamento de dados (produtos agrícolas recentemente introduzidos na alimentação dos portugueses)

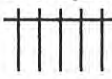


Quadro 14 - Sequência de actividades enumeradas numa planificação do prof. G

De salientar, ainda, para reforçar o carácter não didáctico destas unidades, o facto de alguns professores-colaboradores terem ficado - na planificação a médio prazo - pelo desdobramento e sequencialização das rubricas programáticas, ignorando, pois, a componente metodológica da unidade didáctica.

3.2.4. Elementos e "desenho" das planificações

Como atrás foi referido, as planificações a médio prazo de 5 dos 6 professores são uma listagem desdobrada e reorganizada das rubricas programáticas. Apenas um professor (A) apresenta uma planificação de tema e de unidade (assunto) com diversos elementos - conteúdos, objectivos, estratégia, conceitos básicos, tempo e avaliação - dispostos num desenho de colunas. O professor G diz fazer planificação de unidade, não como antecipação à acção (processo ensino-aprendizagem) mas como registo do ocorrido ou do que está prestes a acontecer - a planificação vai-se elaborando à medida que as aulas decorrem. O desenho é também o de colunas.

De destacar que em qualquer das planificações é notória a "entrada pelos conteúdos". Tal como é referido pela UNESCO (1980: 147-148), o procedimento de planificação é linear, alicerçado num "programa" entendido como lista de conteúdos (acepção tradicional), e a nível da turma o professor ocupa uma posição-chave: é ele quem toma todas as decisões uma vez definidos os programas. Esta faceta encontra-se em consonância com algumas respostas da maioria dos professores ao questionário apresentado em Outubro/ Novembro.

PROFESSORES	PLANIFICAÇÃO DO TEMA E/OU DA UNIDADE	PLANIFICAÇÃO DIÁRIA	OBSERVAÇÕES
PROF. A	<p>Planificação do tema: Elementos: conteúdos, objectivos, estratégias, conc. básicos, tempo, avaliação.</p> <p>Desenho: </p> <p>Planificação da unidade: Elementos: idem P. Tema Desenho: idem P. Tema</p>	<p>Elementos: conteúdos, objectivos, conc. básicos, tempo, avaliação.</p> <p>Desenho: </p>	<p>Planificação do tema corresponde a um subtema. Não tem obj. do saber-ser. Conteúdos como rubrica programática. Ambiguidade da coluna da avaliação: só referência a testes formativos e sumativos. Unidade como assunto. Da plan. tema para a plan. de unidade há desdobrar de obj. geral numa série de objectivos mínimos e pormenorizar de estratégias. Na Plan. de aula enfatiza tarefas da prof..</p>
PROF. B	Não fez.	Não fez.	
PROF. C	<p>Reorganização dos conteúdos (desdobramento e sequencialização das rubricas programáticas).</p> <p>Desenho: (tópicos) ~~~~~ ~~~~~</p>	<p>Elementos: Obj. geral, obj. específico { t ó p i c o s , m o m e n t o s d i d á c t i c o s , e x e m p l o s , questões}, sumário, T.P.C.</p> <p>Desenho: (tópicos) ~~~~~ ~~~~~</p>	<p>A unidade é considerada o tema. Não tem objectivos do saber-ser, só do saber. Admite possibilidade de ir fazendo uma plan. de unidade à medida que der as aulas. Nos "tópicos" destacam-se ligeiramente as tarefas do professor.</p>
PROF. D	<p>Planificação do tema: idem planificação prof. C</p>	<p>Elementos: Sumário, obj. geral, obj. específico, material, { t ó p i c o s , m o m e n t o s didácticos}, T.P.C.</p> <p>Desenho: idem pl. prof. C</p>	<p>A unidade é considerada o tema. Não tem objectivos do saber-ser.</p>
PROF. E	<p>Planificação do tema: idem características da planificação prof. C</p>	<p>Elementos: Obj. geral, obj. mínimos, { t ó p i c o s , m o m e n t o s didácticos}, sumário.</p> <p>Desenho: idem pl. prof. C</p>	<p>Objectivos enquadram-se no saber. Nos "momentos didácticos" enfatizam-se as tarefas da professora.</p>
PROF. F	<p>Planificação do tema: idem planificação prof. E</p>	<p>Elementos: Sumário, obj. mínimos, material, estratégias.</p> <p>Desenho: idem pl. prof. C</p>	<p>Objectivos enquadram-se no saber e saber-fazer. Nas "estratégias" enfatizam-se as tarefas da professora.</p>
PROF. G	<p>Planificação do tema: idem planificação prof. E</p> <p>Planificação da unidade: Elementos: conteúdos, obj. gerais, obj. comportamentais, estratégias/ actividades, avaliação, número aulas.</p> <p>Desenho: </p>	<p>Elementos: Obj. geral, obj. comportamentais, recursos, estratégias/ actividades.</p> <p>Desenho: idem pl. prof. C</p>	<p>Objectivos enquadram-se no saber e saber-fazer. Não explicitação da avaliação. A planificação da unidade é elaborada à medida que as aulas vão decorrendo.</p>

Quadro 15 - Elementos e desenho das planificações

As planificações diárias apresentam-se mais heterogéneas (ver quadro 15):

-algumas incluem sumário, trabalho para casa, exemplos e até possíveis questões a colocar;

-umas descrevem pormenorizadamente o desenrolar da aula, enquanto que outras apresentam exclusivamente as principais actividades, sob a forma de tópicos;

-a componente "objectivos" é encarada de modo diverso pelos 6 professores. Uma professora fica-se por esta palavra, enquanto que outros a adjectivam: uns de "geral" e de "específicos", outros de "geral" e "mínimos", outros de "geral" e "comportamentais";

-em 2 das planificações referem-se os auxiliares audiovisuais, numa delas sob a designação de "material", noutra sob a forma de "recursos";

-em 3 das planificações enfatizam-se as tarefas do professor (quadro 16):

PROF.A	- estabelecer diálogo com os alunos com vista a alertá-los para ... - escrever no quadro ... - referir a importância de ... - partir para o conceito de ... - tentar dar a noção de ...
PROF.E	- levar os alunos a ... - a partir do diálogo orientado, levar os alunos ...
PROF.F	- levar-se-á os alunos ... - os alunos serão levados a ... - fornecer-se-á aos alunos ... - levar-se-á os alunos ... - apelar-se-á aos conhecimentos - explicar-se-á através do diálogo ...

Quadro 16 - Extracto das actividades referenciadas pelos professores.

Na globalidade, as planificações assemelham-se quanto à:

-**não** formulação de objectivos do saber-ser;

-secundarização e até mesmo exclusão da componente "avaliação". Só a professora A preencheu a coluna destinada à avaliação, mas fê-lo de uma forma ambígua;

Permanecerá a "avaliação" como algo desfasado do processo de planificação? Talvez, pois no questionário a que anteriormente responderam, só o professor G refere que a planificação recai também sobre a avaliação.

O desenho da maioria destas planificações corresponde a um texto sob a forma de tópicos. A professora A mantém o esquema de colunas. Ambos os desenhos poderão ser manifestações de linearidade com que o processo de planificação é concebido.

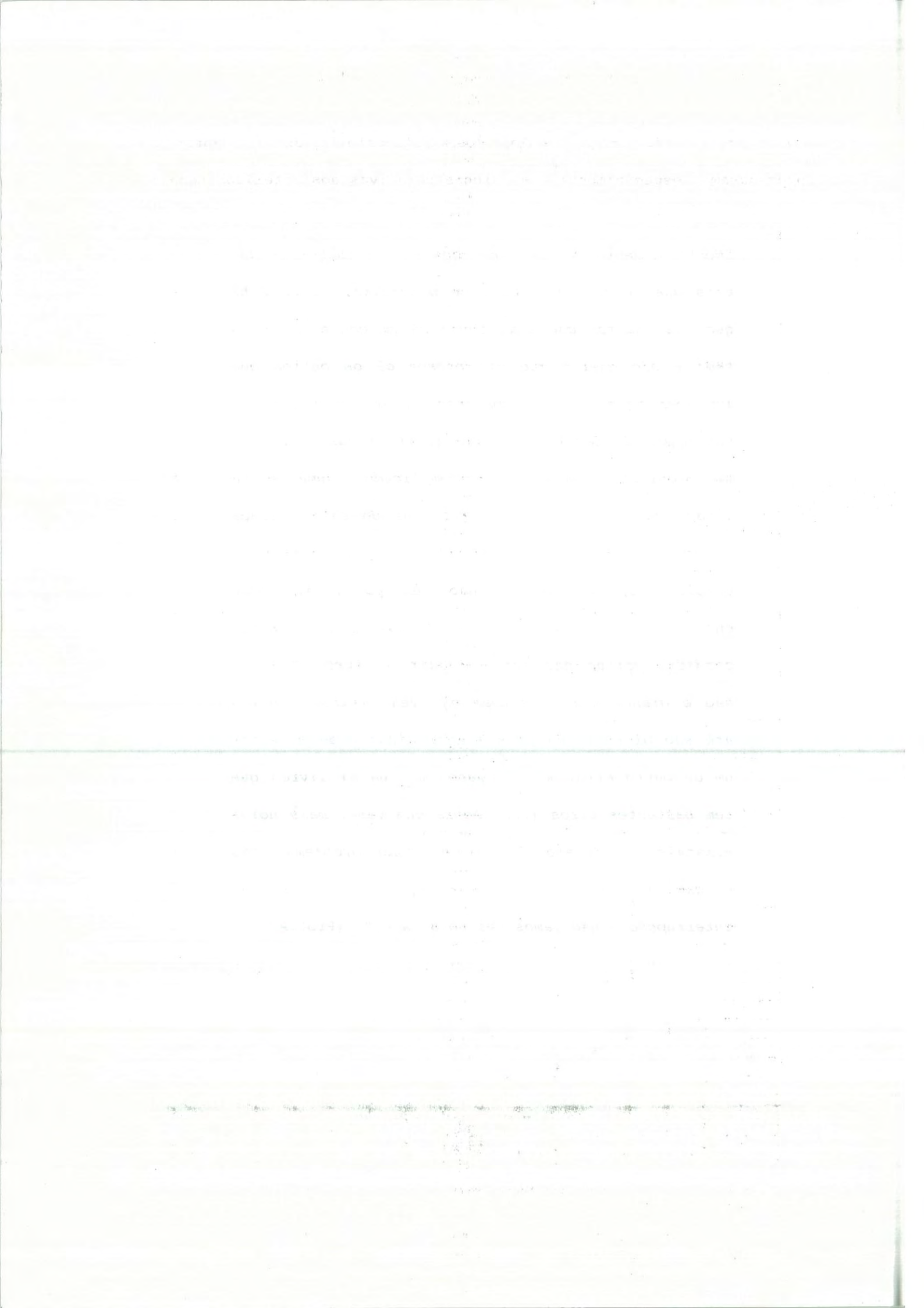
3.2.5. Alterações e passos do processo de planificação

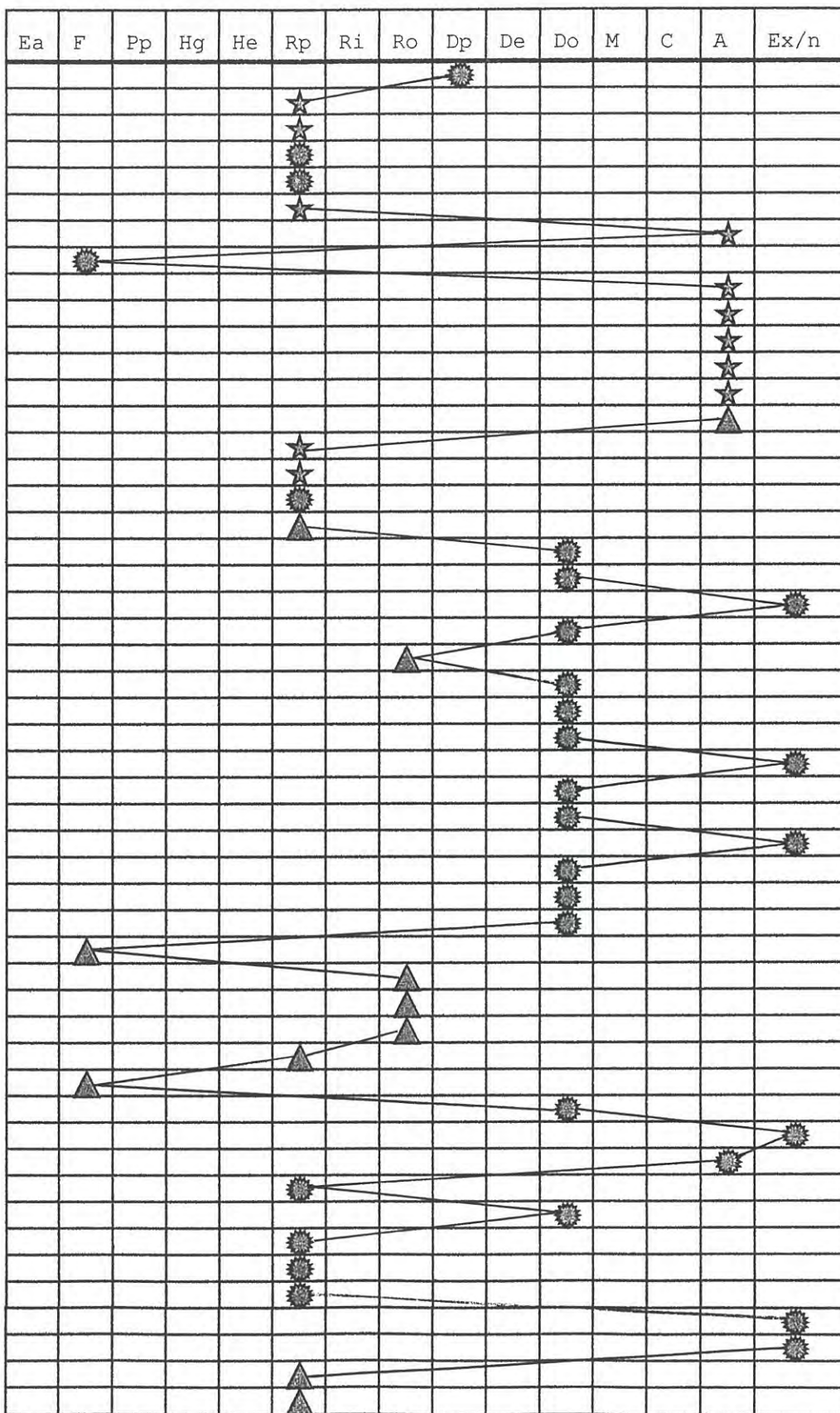
Perante a resposta à questão das alterações introduzidas, face aos novos programas, na maneira de planificar, recorreu-se também à representação em conversograma (fig. 8 a 14).

A prof.A destaca-se não só pelo facto de esta questão lhe ter desencadeado uma reacção emotiva mais forte (68% das declarações têm uma conotação negativa ou positiva) como por terem sido expressas emoções, sentimentos e expectativas negativas em torno da reforma em geral e do

programa e manuais em particular (os "triângulos" são dominantes no conversograma, especialmente nas colunas relativas aos referidos temas).

"Neste momento só sei que gostava de saber o que eles querem com este tipo de programas. (...) Acho que eles querem que uma pessoa dê um conceito ou um tema e não querem que uma pessoa dê os outros que implicam aquele. (...) Eu chego a um ponto que não sou capaz de fazer a ligação (...) Procuram inserir um programa, que já era complicado, numa coisa virada para a C.E.E., com intuitos de estar ligada aos programas da C.E.E., (...) Tentaram formar um puzzle que, por vezes, não tem ponta por onde encaixe. (...) Não sei por onde pegar. Estou perdida, porque não sei - seguir o livro? O livro não é grande coisa, também não vejo melhor, outros até são piores, uma pessoa aqui ainda pode detectar um ou outro erro, mas é pouco; mas há aí livros que têm bastantes erros (...) Agora que temos mais horas semanais continuamos a ter o mesmo problema. Não chegam as 3 horas semanais e depois vai haver uma interrupção - não vamos ter no 8º ano." (Prof.A)





SUBCATEGORIAS:

★ positiva

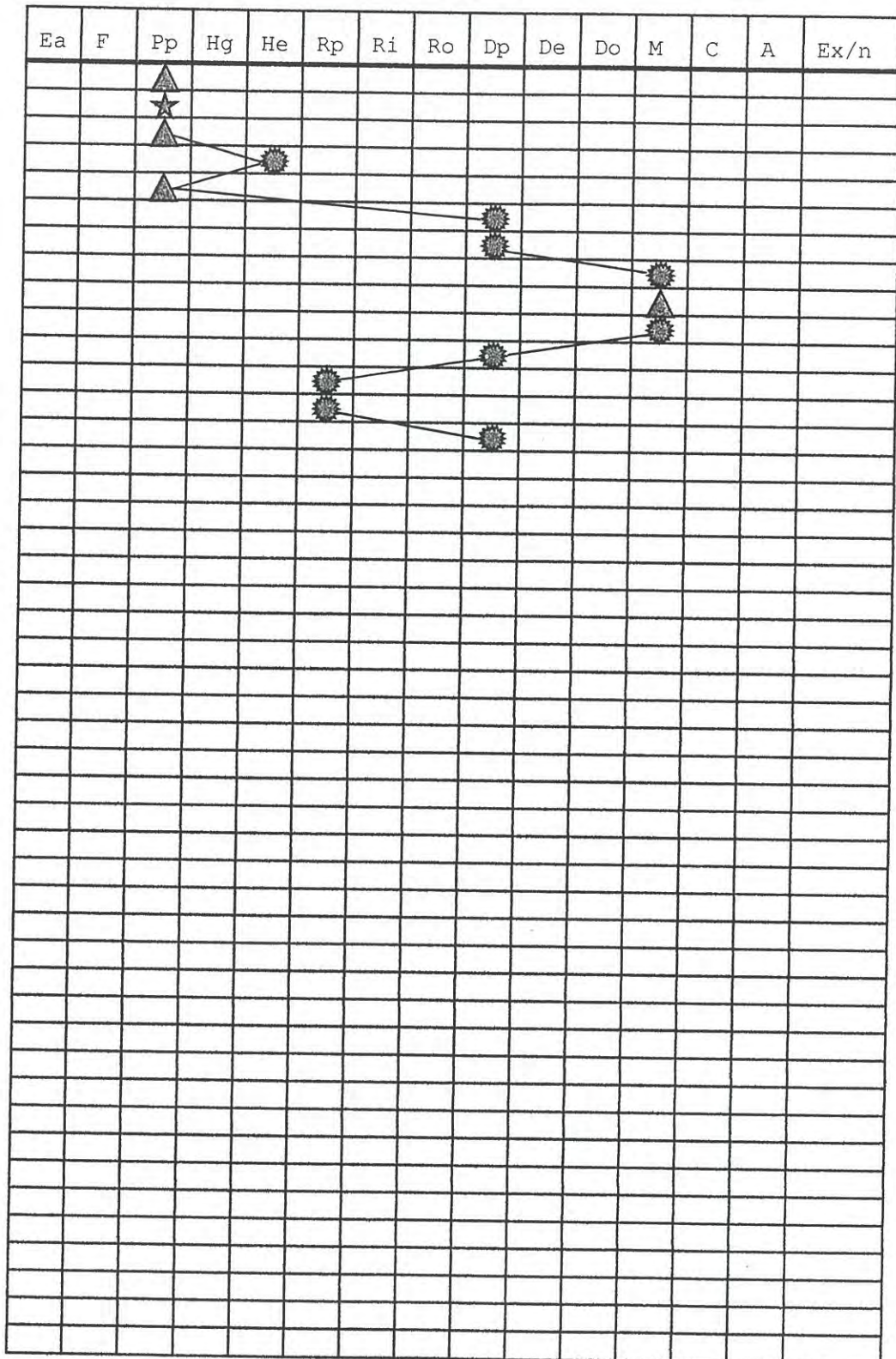
▲ negativa

☼ neutra

Fig.9

QUESTÃO: Alterações na maneira de planificar

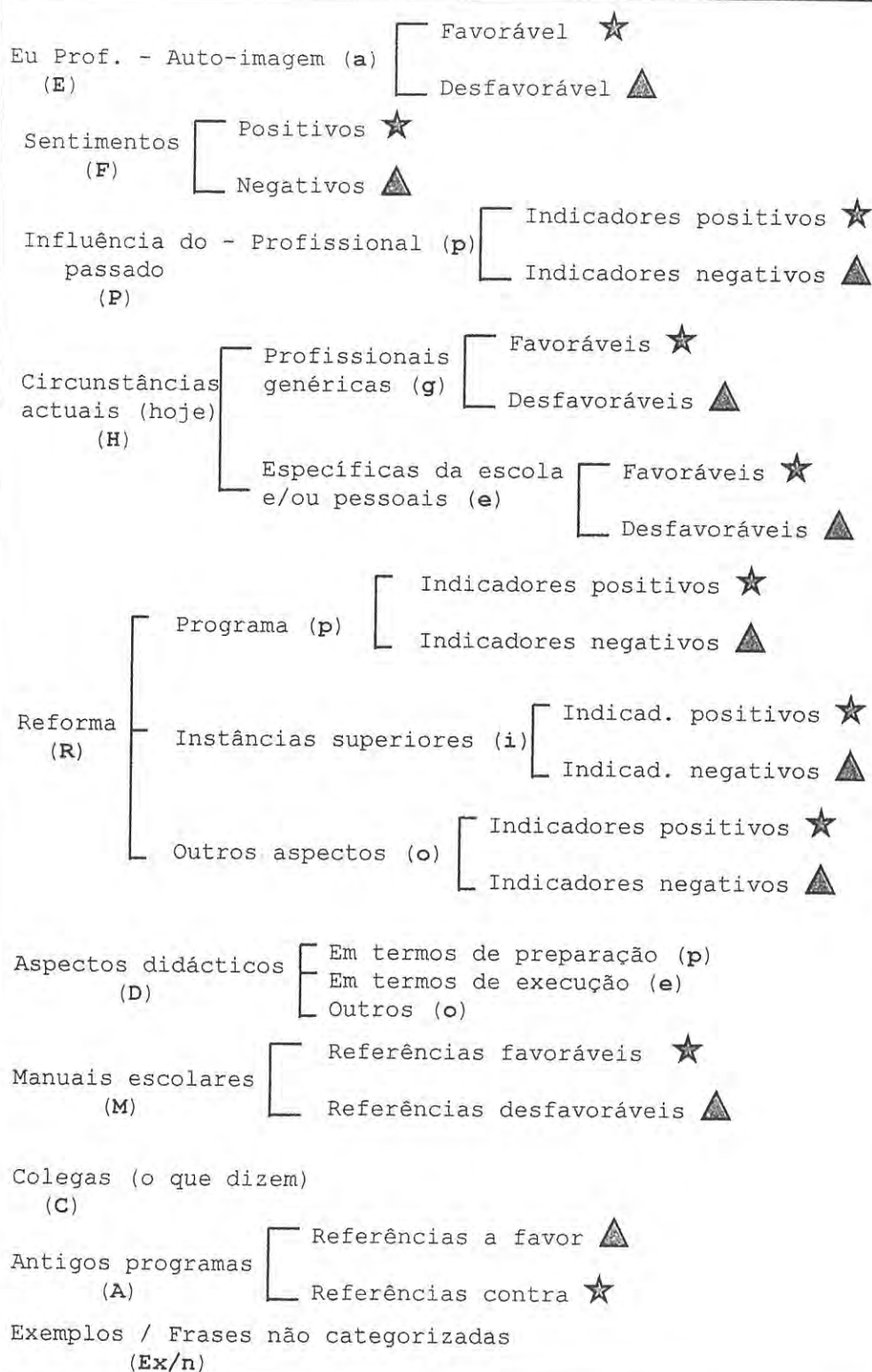
Prof. E



SUBCATEGORIAS:
 ★ positiva ▲ negativa ☀ neutra

Fig.12

LEGENDA dos CONVERSOGRAMAS relativos à questão
"Alterações na maneira de planificar":



Em contrapartida, a prof. B, apesar de não ter um discurso com tónica positiva, repete com certa frequência que gosta do programa, que o considera bonito, se bem que lhe admira alguma complexidade e falta de adequação ao estágio de desenvolvimento dos alunos; refere também a escassez de bases de Geografia Física que o mesmo proporciona.

Relativamente aos manuais escolares, na resposta a uma outra questão, tece apreciações idênticas às da prof.A.

Lamenta, ainda, a falta de orientação para a leccionação dos novos programas e a falta de formação dos professores para enfrentarem os desafios da Reforma. O professor G e, em certa medida, a prof.E fazem, a propósito de outras questões, declarações do mesmo tipo.

A prof.C, centrando-se concretamente na questão que lhe foi colocada, passa, a partir de certa altura (cf. conversograma), a imprimir um cunho negativo ao seu discurso ao fazer apelo às circunstâncias que vive na actualidade, tanto do foro escolar como de âmbito particular. Salaria a falta de tempo, a falta de condições materiais proporcionadas pela escola e o isolamento profissional (escassez de contacto com outros colegas em idêntica situação).

A prof.D alinha o seu neutro discurso por 2 eixos - os aspectos didácticos ligados à planificação e o passado profissional.

A colega E, embora não desenvolvendo tanto a questão nem manifestando tão grande neutralidade, segue igualmente os referidos eixos. Refere a pouca importância que no seu passado profissional se deu à "planificação".

A prof.F restringe-se à questão que lhe foi colocada e desenvolve-a num texto totalmente neutro (cf. conversograma). Neutralidade é também característica do discurso do prof.G, só

entrecortada por referências à grande actualidade das temáticas do programa e à maior espontaneidade das planificações actuais.

Em suma, os professores B e G são os que explicitam maior favorabilidade face aos novos programas e à Reforma em geral e a professora A é a que manifesta maior repulsa (quadro 17 e fig.15).

UNIDADES	PROFESSORES						
	A	B	C	D	E	F	G
Positivas (n° abs.)	6	11	0	2	1	0	2
(%)	8	22	0	8	7	0	20
Negativas (n° abs.)	46	11	7	2	4	0	0
(%)	61	22	35	8	29	0	0
Neutras (n° abs.)	24	29	13	22	9	10	8
(%)	32	57	65	85	64	100	80
TOTAL	76	51	20	26	14	10	10

Quadro 17 - Valência das declarações dos professores relativamente à questão da planificação face aos novos programas. (Os valores percentuais sofreram arredondamento)

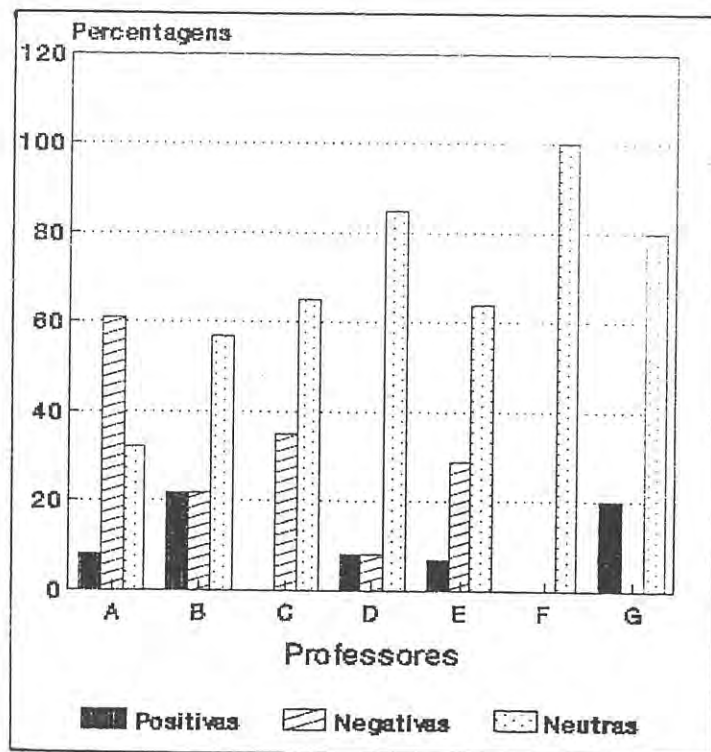


Fig. 15 - Valência do discurso dos professores face à planificação segundo os novos programas.

Em termos de alterações a nível do processo e características da planificação salienta-se a não existência de mudanças de fundo e estruturais. Há referências à permanência do tipo de desenho e de elementos da planificação e alguns professores (D e E) declaram mesmo que a entrada dos novos programas não afectou muito o processo.

A maioria das alterações, segundo os entrevistados, recai sobre as estratégias e sobre a abordagem temática: maior envolvimento do aluno em actividades mais práticas, perspectiva mais superficial e interrelacionadora dos assuntos.

Mais uma vez, a professora A centra o seu comentário nas dificuldades decorrentes da implementação dos novos programas, particularmente no que respeita ao carácter aberto do currículo.

O professor G, pelo contrário, realça vantagens da situação actual, entre as quais a maior espontaneidade do processo de planificação até porque ainda não se instalaram rotinas relativamente a estes programas:

" (...) acaba por funcionar mais espontaneamente, penso, do que as planificações que a gente fazia. Já havia aquelas manhas todas conhecidas, já se sabia que aquele tema deveria ser dado assim, que funcionava melhor, etc." (Prof.G)

OPINIÃO	PROFESSORES						
	A	B	C	D	E	F	G
Alterações dependem do tema						x	
A entrada dos novos programas não efectuou muito				x	x		
Mantém estrutura da planificação	x		x				x
Planificar é mais difícil	x						
Dificuldade em saber o que e até onde abordar uma temática	x						
Dificuldade em gerir o tempo	x						
Alterações principalmente em termos de estratégias		x				x	
Abordagem interrelacionadora das temáticas		x					
Abordagem mais superficial das temáticas		x	x				
Maior diversidade de actividades			x		x		
Pretende-se maior participação dos alunos			x		x	x	
Tornar mais prático			x			x	
Abordam-se aspectos mais concretos			x				
Inclusão de intenções a nível do saber-fazer						x	
Faz-se em função de acontecimentos de última hora							x
Maior espontaneidade, flexibilidade da planificação							x
Permite "ir planificando"							x
Mais cuidada				x			

Quadro 18 - Opinião dos professores quanto às alterações que introduziram na maneira de planificar.

Quanto aos "passos" do processo de planificação, é notória a importância do(s) manuais escolares, que em muitos casos figuram como primeiro documento a consultar (quadro 19).

Cinco dos professores referem também a consulta ao programa embora com duas finalidades distintas: uns, para averiguar dos conteúdos a leccionar; outros, para se inteirarem dos objectivos preconizados.

PROFESSOR	ETAPAS (por ordem de referência)
A	<ul style="list-style-type: none"> * <u>Programa</u> (conteúdos) --> o que é importante * <u>Manuais</u> --> como cada um trata o assunto * <u>Manual adoptado</u> --> como material de apoio --> p^a adaptar à minha maneira de dar aulas * <u>Material que já tenho</u> * <u>Construo material</u>
B	<ul style="list-style-type: none"> * <u>Manuais escolares</u> --> p^a detectar falhas * <u>Manual adoptado</u> --> p^a detectar falhas * <u>Outras fontes</u> (atlas, dicionários,...) * <u>Programa</u> --> que conteúdos
C	<ul style="list-style-type: none"> * <u>Planificação a médio prazo</u> * <u>Programa</u> --> p^a ter ideia do que se segue * <u>Manual adoptado</u> --> p^a ter ideia do que se segue * <u>Outros livros</u> * <u>Organizo</u>
D	<ul style="list-style-type: none"> * <u>Livros</u> * <u>Programa</u> (organização dos conteúdos) * <u>Recolha de material</u>
E	<ul style="list-style-type: none"> * <u>Manual adoptado</u> * <u>Outros manuais</u> * <u>Outros livros da especialidade</u> * <u>Tomar notas (tópicos)</u> * <u>Fazer material</u>
F	<ul style="list-style-type: none"> * <u>Manual adoptado</u> * <u>Programa</u> --> que tema --> que objectivos * <u>Definição de objectivos</u> * <u>Procura de estratégias</u>

G	<ul style="list-style-type: none"> * <u>Planificação e manuais</u> --> que matéria <ul style="list-style-type: none"> . percebê-la . encadeá-la * <u>Concepção de estratégias e confecção de material</u> * <u>Relação com objectivos pré-estabelecidos</u>
---	--

Quadro 19 - Síntese das etapas seguidas por cada professor ao preparar as aulas.

É de registar que nenhum dos entrevistados referiu a necessidade ou conveniência de um levantamento de dados sobre o meio ambiente escolar em geral, nem sobre os alunos em particular - seus conhecimentos, interesses e capacidades e suas atitudes. Tal facto poderá relacionar-se com outro atrás constatado - o não haver preocupação em aceder às ideias prévias dos alunos (cf. pág. WWW).

O professor G diz secundarizar a avaliação, ou melhor, não a explicitar na planificação (4), embora tente que o processo avaliativo seja diferente, mais variado e contínuo que anteriormente.

" ...agora começa-se a ir buscar outras formas de avaliar o aluno e aquela avaliação sumativa começa a perder um bocado de peso, (...) Optamos mais por fichas formativas, ir acompanhando os alunos e evitar um bocado aquelas duas datas crucificadoras dos alunos ao longo do período.

Portanto, fazem trabalhos práticos, fazem fichas de trabalho na aula, fazem as tais fichas de avaliação (mas formativas) e isso vai ter tudo pelo menos «pesos» já bastante equiparados e não como acontecia

anteriormente em que os testes tinham, de facto, maior peso e depois o resto podia, enfim, dar aquele jeitinho." (Prof.G)

3.2.6. As decisões em torno dos objectivos do domínio das atitudes-valores

Sendo este o centro nevrálgico do presente estudo, optou-se por um registo-síntese das principais afirmações dos professores de modo a reduzir a possibilidade de enviesamento das suas opiniões (quadro 20).

Detecta-se, na globalidade, o encarar estes objectivos de uma maneira não formal nem sistemática e as práticas que permitiriam persegui-los apresentam-se informais, pontuais e até se afiguram algo inconsistentes (cf. 1ª faixa do quadro 20, particularmente no que diz respeito às professoras B, C, D, E e F).

Transparece um sentimento de impotência face ao ensino e/ou avaliação de atitudes, pela dificuldade do processo e pela falta de formação dos professores, aliada a obstáculos de várias ordens, sendo o excessivo número de alunos por turma uma constante nos diversos discursos.

	PROF. A	PROF. B	PROF. C	PROF. D	PROF. E	PROF. F	PROF. G
O QUE FAZ	Até podia considerar esses objectivos mas é impossível.	De uma forma geral fiz alguma coisa. De uma forma não premeditada vão surgindo, estão incluídos em tudo o que se faz.	Sempre tive esses objectivos. Não se lhes dava tanta importância como agora. Fazia-se inconscientemente. Estratégias >> Trab. grupo. Dificuldade em explicitar obj. na planificação.	Nas turmas boas ensino. Algumas atitudes manifestam-se melhor nas turmas fracas. Já fazia o ano passado. Falo com eles, não tenho nada especificamente.	Tenho tentado, vamos tentando. Já se fazia isso nos outros (programas). Não faço mais do que aquilo que fazia. Chamos-lhe a atenção para... Não tenho nenhum plano específico.	Tento valorizá-los (obj. atit./val.) ao máximo. Implica objectivos mais práticos. É com a forma como se trabalha que se atingirão esses objectivos. Privilegia atitudes de relacionamento social entre os alunos e ligadas ao ambiente.	No 1º período foi difícil, andávamos perdidos. É difícil incluir estes obj. na planificação, principalmente na de unidade (não são palpáveis, não são mensuráveis). Os alunos deveriam ter um papel muito mais activo. É preciso novo tipo de aulas, de estratégias.
O QUE SENTE		É difícil. Estou verdadeiramente assustada. É pena a Reforma falhar.	Não estou esclarecida quanto ao tipo de atitudes a desenvolver.	É um problema. Sinto-me impotente para avaliar atitudes. Não noto dificuldade em ensinar atitudes.	É muito difícil ensinar e avaliar atitudes.	É muito difícil avaliar atitudes.	Exige-se mais do prof., continuo a não saber muito bem como (ensinar e avaliar atitudes).
DIFICULDADES/ OBSTÁCULOS	Dimensão das turmas. Prof. com norma rígida de cumprimento do programa. Falta de experiência (vivência) e de conhecimentos dos alunos. Alunos com dificuldade de captarem as informações. Aluno não consegue sequer ser aluno (responsável)	Nº de turmas por prof. Nº de alunos por turma. Exige contacto íntimo com alunos; exige sair da sala de aula com alunos. O prof. só detecta o que se passa com 3 ou 4 da frente da sala.	Nº de alunos por turma.	Nº de alunos por turma. Turmas com deficientes. Alunos mal educados (em termos familiares)>> Dificuldade de articulação com o mundo familiar. Alunos com dificuldade de aprenderem aquilo que transmito. Dificuldade em controlar agitação dos alunos. Alunos ainda não entraram no esquema dos novos programas.	Nº de alunos por turma.	Nº de alunos por turma. Falta de tempo (para avaliar).	Nº de turmas por prof. Nº de alunos por turma. Habituação dos alunos ao esquema tradicional de aula e de avaliação. fraca preparação dos alunos. Falta de material.
APRECIACÕES À REFORMA/ AO SISTEMA EDUCATIVO	Obj. desfasados da realidade, ambiciosos para alunos de 7º ano. Temas não interessantes para alunos. Conceitos abstractos e complexos para os alunos. Programa não ajustado à preocupação com a cidadania europeia. Desfasamento entre atitudes e conceitos. Falta de coordenação interdisciplinar. Falta de informação quanto aos resultados e processos da experimentação. O sistema impõe o cumprimento do programa.	Com a Reforma ficou tudo igual. A Reforma vai falhar. Falta de permuta de informação.	Este tipo de obj. só agora é referido em documentos oficiais.				Falta de incentivos profissionais. Programa bastante melhor que o anterior. Programa com matérias com aplicação na vida prática, matérias que apelam à participação. Necessidade de haver outras condições de trabalho.
AVALIAÇÃO DAS ATITUDES - ficha de registo enviada pelo M.E.	Não sei como vir a preencher. O aluno pode manifestar uma coisinha mínima (da atitude), sempre diferente da nossa.	Não estávamos a par de que tínhamos que observar esses parâmetros. Não sei como vir a preencher. Variáveis difíceis de qualificar. Impõem-se o preenchimento sem termos condições.	É difícil. Dificuldade em detectar objectivamente. Só conseguiria (?) relativamente a alguns alunos.	Trab. grupo permite alguma coisa. Avaliação com base no comportamento. Em termos mentais tenho visto se vão evoluindo.	As pessoas não estavam a contar que ia aparecer uma ficha com aquelas coisinhas todas. Não estava apta para preencher. Não tinha registado nada. É difícil preencher em relação a todos os alunos. O aluno pode enganar-nos.	Não estava apta a preencher, pelo menos relativamente a parte dos alunos. Acho que nem ao longo de todo o ano vamos conseguir avaliar aqueles parâmetros todos. Avalia-se por observação directa.	Não há instrumentos para avaliar esses domínios. Faço uma lista de verificação. Incluo muitos trabalhos práticos.
NOÇÃO DE ATITUDE	Opinião balizada por conhecimentos, opinião fundamentada.	Maneira de ser, de estar, de encarar, de sentir, de ver, de aceitar, de colaborar.	Reacção a qualquer coisa. Reacção que pode ser visível nele (aluno) ou naquilo que ele faz.	Atitude<=>Comportamento Atitude é atitude.	É um acto visível ou não, pode ser mascarado. É um comportamento, uma actuação. Não sei se é isso, por acaso não sei.	É aquilo que a pessoa é capaz de fazer, de pensar, num determinado momento, perante uma situação. É como uma pessoa consegue reagir perante uma situação e dentro de um ambiente. É difícil definir.	Deve ser um comportamento observável. É difícil de definir.
OUTROS ASPECTOS	O ensino que se praticou não ajudou. A planificação teria de ser abolida. A avaliação é cada vez mais rotular. Avaliar é arrumar espaços.	O prof. de Geog., apesar de tudo, está menos mal.	Tenho poucos conhecimentos (pedagógicos).	Dificuldade em gerir a relação pedagógica com alunos mais crescidos. Falo com os alunos como se fossem já uma pessoa, já com cabeça.			Noutras disciplinas (Linguas) haverá ainda mais dificuldade. Na aula devem-se produzir as situações da vida real.

Quadro 20 - Posicionamento dos diversos professores face à educação em atitudes

A professora A considera impossível entrar em linha de conta com objectivos do domínio atitudinal, centrando as dificuldades no tipo de aluno e, mais uma vez, tece fortes críticas ao programa e à Reforma em geral.

Da conversa com a prof. B emergem fraquíssimas expectativas quanto ao sucesso da Reforma:

" Aliás houve uma Reforma mas ficou tudo igual; concebida assim vai falhar e é uma pena. Concebida assim como está a ser este ano, assim não é possível, porque no fundo não conseguimos, não conseguimos dar resposta a isso." (Prof.B)

De salientar, no entanto, que esta professora tem noção de que ensinar atitudes implica o extravasar das fronteiras da sala de aula, exige o contacto com os alunos em situações diferentes das habituais. Poder-se-á, portanto, aventar a hipótese de estar mais ou menos consciente da estabilidade requerida pela "atitude" e/ou do carácter ecológico do seu desenvolvimento.

A professora C salienta o facto de recorrer a contextos grupais para o desenvolvimento de atitudes.

A colega D é a única a afirmar não ter dificuldade em ensinar atitudes e, paralelamente, sentir-se impotente para as avaliar. Quanto ao ensino de atitudes, fá-lo essencialmente através da informação, da troca de impressões com os alunos, embora também se socorra de estratégias de modelação.

" Por exemplo, mostrei-lhes os trabalhos de outras turmas (que eram turmas mais fracas), incentivei (...) E, pronto, orientei a aula no sentido de eles notarem que esses alunos que são mais fracos estão a conseguir evoluir." (Prof. D)

Faz referência à importância de envolver outros sistemas para além do escolar (concretamente, o familiar), o que, mais uma vez, permite conjecturarmos a existência de preocupações com o desenvolvimento ecológico do ser humano.

A professora E esclarece que não faz mais do que com os antigos programas e que a sua prática se alicerça na informação que transmite aos alunos.

No caso da prof.F a estratégia é diferente, privilegiando a acção: tenta fomentar actividades práticas e a aprendizagem atitudinal será decorrente do desenrolar dessas actividades e da forma como o façam. Afirma ter seleccionado essencialmente atitudes que envolvem o relacionamento social e as preocupações ambientais.

" Mais a esse nível e também sempre apelando um bocado ao ambiente - atitudes que têm a ver com o ambiente, com a preservação do ambiente - um bocado, mas também em termos sociais, relacionamento entre os próprios alunos , entre eles (na turma e não só)." (Prof. F)

O prof. G, tal como a colega anterior, acredita na necessidade de maior participação activa dos alunos na aprendizagem atitudinal. Crê, ainda, na vantagem de uma maior aproximação das situações escolares às situações da vida real:

" Aquele tipo de alunos como eu era, como eu era mesmo na faculdade, que vai para a aula e não abre a boca e que chega ao fim e até pode tirar uma nota boa, não é uma pessoa que vai ter facilidade (eu sinto isso agora), não é uma pessoa que se vai sentir à vontade quando sair para o mundo do trabalho, onde eu estou agora.

Penso que se deve, de facto, dar um bocado de margem de manobra aos alunos e tentar produzir, dentro da sala de aula, as situações da vida real. (...) E aquele tipo de aulas que nós temos, tenho a impressão que não nos prepara minimamente para isso." (Prof.G)

Manifesta forte convicção quanto à necessidade de mudança atitudinal em meio escolar - por parte dos professores, dos alunos, da comunidade em geral - apesar de salientar a dificuldade em traduzir essas intenções e modificações em termos de planificação (dificuldade igualmente manifestada pela prof. C).

" O bom aluno para mim, agora, não é aquele que tira as positivas no teste; é aquele que é capaz de

inovar, que é capaz de participar na aula, que é capaz de lançar um trabalho que eu nem sequer estava a pensar, que é capaz de mobilizar a turma para fazer alguma coisa, que é capaz de chamar a atenção da turma que há um colega que quer falar e que ninguém o consegue ouvir." (Prof.G)

Como entraves genéricos à implementação de um ensino de atitudes faz emergir a fraca preparação dos alunos, a habituação dos mesmos às rotinas tradicionais, a falta de condições de trabalho e de incentivos profissionais.

Novamente, este professor enaltece o programa referindo que o mesmo apela ao envolvimento dos alunos. É também o único que concebeu, já, instrumentos para registo das observações que vai fazendo no âmbito das atitudes - refere-se concretamente a listas de verificação.

Alguns professores deixaram transparecer a informalidade de que se reveste a avaliação atitudinal e a sua forte associação ao comportamento manifestado pelo aluno. Parece considerarem, em termos avaliativos, exclusivamente a componente conativa. Tal não será de estranhar se atendermos a que vários destes professores identificaram "atitude" com "comportamento".

A prof. A mais uma vez se manifesta descrente:

"(...) Uma atitude para nós é uma coisa, uma atitude para um aluno (mesmo que ele já seja do

complementar) é muito difícil dele..., então defini-la é muito pior. Ele manifesta qualquer coisa, mas normalmente não é uma atitude condizente com aquilo que pretende o programa. Pode manifestar uma coisinha mínima." (Prof.A)

Entender-se-ão melhor as frases acima transcritas se tivermos em atenção o que para ela significa "atitude": opinião fundamentada. Esta professora acaba mesmo por afirmar que para ensinarmos atitudes teríamos de abolir as planificações:

" Em primeiro lugar, a planificação teria de cair por terra. Porque nunca poderíamos planificar nada, já que um tema poderia desenvolver uma série de assuntos, ou seja, a partir de uma coisa qualquer, de um problema qualquer que uma pessoa levantasse na aula, os caminhos poderiam ser vários ou variantes conforme até as turmas, os alunos, os interesses dos alunos." (Prof.A)

Em suma:

- As intenções pré-interactivas em termos de ensino de atitudes restringem-se ao campo mental e permanecem numa esfera de ambiguidade;

- Não há, portanto, qualquer plano específico para o ensino e a avaliação de atitudes;

- Alguns professores esboçam intenções que têm em linha de conta uma aprendizagem por informação, por modelação, por acção e por envolvimento do meio familiar do aluno;

- No entanto, nas planificações apresentadas não é notória uma linha estratégica que privilegie um ensino-aprendizagem de atitudes. Não há qualquer plano de intervenção no sentido de ir ao encontro das ideias e interesses dos alunos, muito menos do envolvimento do sistema "família" numa perspectiva meso-sistémica;

- A concepção que apresentam de "atitude" é algo restritiva e, pelo menos num caso, desfasada;

- Quanto à possibilidade de se ensinar atitudes, há posições antagónicas: a professora A refuta tal possibilidade enquanto que a prof. D diz não sentir qualquer dificuldade nesse sentido;

- O verso da ficha para registo da avaliação (ficha enviada superiormente, no final do 1º período) afigura-se difícil de vir a ser preenchida, principalmente (segundo os entrevistados) pelo exagerado número de alunos por turma.

3.3. A SITUAÇÃO NO FINAL DO ANO LECTIVO

3.3.1. As planificações apresentadas

Constatou-se que a maioria dos professores-colaboradores estava, ainda, a trabalhar com as planificações temáticas apresentadas em Janeiro. As únicas excepções correspondem às professoras A e D que

transitaram para o tema IV. A passagem para este tema ficou a dever-se, segundo as colegas, a "exigências" da Área-Escola.

A professora D não fez planificação deste tema, nem de unidade didáctica.

Os elementos e o desenho da planificação temática da professora A são em tudo idênticos aos apresentados anteriormente. Mais uma vez, a coluna da avaliação se encontra praticamente vazia, só com duas referências a que ocorrerá "na aula".

Os objectivos definidos enquadram-se quase exclusivamente no "saber" e no "saber-fazer cognitivo"(5).

Curiosa é a coluna das "estratégias". Para além da redacção (tal como em Janeiro) mais nos fazer lembrar objectivos e de não explicitar o sujeito da acção, uma das estratégias mencionadas faz referência a "atitudes" embora:

- não as especifique;
- não tenha correspondência, pelo menos clara, nos objectivos nem nos conteúdos;
- não trace o caminho a seguir nem o modo de o percorrer.

"Desenvolver uma série de atitudes tendo em vista responsabilizar os alunos sobre os problemas ambientais" (enunciado incluído na coluna das estratégias da planificação realizada pela prof.A)

A professora A declarou não ter feito ultimamente planificações diárias, essencialmente pela sobrecarga de trabalho com que se tem confrontado. Serve-se da planificação do tema ou subtema.

Na globalidade as planificações diárias dos restantes cinco professores não são significativamente diferentes das de Janeiro: todos mantêm o "desenho" de texto sob a forma de tópicos, a maioria incorpora os mesmos elementos (quadro 21), todos ignoram a faceta "avaliação".

PROFS.	PLANIFICAÇÃO DIÁRIA		OBSERVAÇÕES
	Janeiro	Junho	
C	Objectivo geral obj.específicos {tópicos, momentos didácticos, exemplos, questões} sumário T.P.C.	Sumário material {tópicos, momentos didácticos, exemplos, questões} T.P.C.	Nos "tópicos" continuam a ser destaca- das as tare- fas do prof.
D	Sumário objectivo geral obj. específicos material {tópicos, momentos didácticos} T.P.C.	Objectivo geral obj. específicos material {tópicos, momentos didácticos}	
E	Objectivo geral obj. mínimos {tópicos, momentos didácticos} sumário	{Rubrica programática momentos didácticos}	
F	Sumário objectivos mínimos material estratégias	Sumário objectivo geral obj. específicos estratégias material	Os objectivos continuam a enquadrar-se no "saber" e no "s.-fazer"
G	Objectivo geral obj. comportamentais recursos estrat./actividades	Objectivo geral sumário pré-requisitos recursos obj. comportamentais	Os objectivos continuam a enquadrar-se no "saber" e no "s.-fazer"

Quadro 21 - Comparação dos elementos constantes das planificações diárias de Janeiro e de Junho

Como se pode constatar pelo quadro anterior, a prof.E foi aquela que alterou mais profundamente o tipo de planificação diária,

abolindo vários dos elementos que anteriormente integravam este nível de planificação. A planificação diária surge, agora, muito reduzida (quadro 22).

Distribuição da população europeia	
-	Levar os alunos à noção de <u>densidade populacional</u>
-	Os alunos irão, posteriormente, resolver uma ficha de trabalho, (na pág. 87 do manual), obedecendo às seguintes etapas: <ul style="list-style-type: none">. cálculo da densidade populacional dos vários estados europeus. agrupamento dos valores de densidade populacional em 4 classes. representação cartográfica dos valores encontrados (mapa de cores). análise dos resultados, com indicação de:<ul style="list-style-type: none">* áreas de maior densidade populacional* áreas de menor densidade populacional* principais factores explicativos, com base na matéria já leccionada.

Quadro 22 - Planificação diária da professora E

Por outro lado, o prof.G também alterou substancialmente os elementos da planificação e a ordem pela qual os refere. Afigura-se curioso assinalar que inicia a planificação com a formulação do objectivo geral e termina-a com a dos objectivos comportamentais. Este professor deixa de especificar as estratégias/actividades, embora mantenha referência aos recursos.

3.3.2. As alterações do processo de planificação, segundo os

professores

Uma das questões colocadas aos entrevistados reportou-se às alterações que estes foram introduzindo, ao longo do ano, na sua maneira de planificar.

As suas declarações vieram confirmar o que atrás constatámos pela análise das planificações que facultaram - não houve alteração significativa. Cinco dos sete professores declararam-no abertamente; só as professoras C e E consideram ter privilegiado mais fichas de trabalho e mais trabalhos práticos, respectivamente. A professora C admite que a alteração que introduziu foi uma forma de ultrapassar a maior complexidade da matéria relativamente à do 1º período.

A professora A, apesar de afirmar que genericamente mantém o habitual esquema de planificação, diz que a ligeira alteração que introduziu se prende com o apoio dado a alunos em recuperação (com níveis negativos). Aliás, aproveita a oportunidade para referir o fracasso dessa experiência:

"Só que os resultados não foram nenhuns. Mesmo pondo os alunos a trabalhar mais no sentido de recuperarem aquilo que não tinham aprendido e perdendo até aulas para isso, praticamente não se obtiveram resultados." (Prof.A)

A prof.B também refere a sua tentativa de recuperação dos alunos mais fracos. Esclarece que o tentou conseguir prestando mais

atenção na aula, fornecendo mais fichas de trabalho, observando mais esses alunos, dando-lhes testes específicos e tentando uma aproximação relativamente ao ambiente familiar.

A colega D salienta como única alteração o "procurar alguma coisa extra-curriculo", nomeadamente a pesquisa de dados (por ex., sobre organizações de defesa do ambiente).

O professor G responsabiliza-se pela não introdução de alterações, justificando-a pelos problemas de saúde e pela sobrecarga de trabalho com que se defrontou no decorrer do ano lectivo.

Se tivermos em atenção as respostas que deram em Janeiro a uma pergunta idêntica, verificamos que as alterações que têm vindo a introduzir no processo de planificação (dos antigos para os novos programas) são pontuais e pouco profundas. Parecem apontar exclusivamente para uma tentativa de maior participação activa dos alunos na sala de aula.

É de salientar que a prof. E "vê" agora o processo de uma forma algo diferente da de Janeiro: aí começou por declarar que ele era muito idêntico ao anterior, enquanto que em Junho admite ter promovido mais trabalhos práticos.

Em conformidade com a visão genérica de um ensino-aprendizagem em nada inovador está uma declaração do prof. G: *"Tenho a impressão que é aí [Área-Escola] que, de facto, se tenta inovar e não propriamente nas aulas, porque as aulas tenho a impressão que ainda seguem muito a linha tradicional"*.

Será caso para nos interrogarmos sobre o porquê da dificuldade de inovação a nível da área disciplinar.

3.3.3. As decisões em torno do domínio das atitudes-valores

Mais uma vez se optou pela elaboração de um registo-síntese das principais declarações dos professores (quadro 23).

	PROF. A	PROF. B	PROF. C	PROF. D	PROF. E	PROF. F	PROF. G
O QUE TEM FEITO	Não tive muito essa preocupação; por vezes, é natural que alguma coisa nos saísse; nunca é deliberado.	Ensina-se sempre. Não premeditado.	Tenho tentado. Não me tenho debruçado muito.	Tenho tido em atenção.	Já privilegiava muitas atitudes; Não mudei grande coisa. as atitudes não se ensinam.	Tenho tentado.	Tenta-se ensinar.
PORQUÊ	Por não haver preparação nesse sentido. As próprias questões do programa (...) não permitem esse ensino de atitudes.	A própria Geografia ajuda. O programa [não "impõe" planificação de ensino de atitudes].	Esses objectivos ainda estão muito vagos. Tenho dificuldade em articular as atitudes, os valores e tudo isso.	Tenho dificuldade em saber o que são atitudes. Encontro resistência por parte dos alunos: [para eles atitudes ainda têm papel secundário].	O programa não privilegia as atitudes.	São muitos alunos.	Falta de elementos e de meios para iniciar a Reforma nesse sentido. Falta de base teórica e de [metodologia]. A maior parte dos professores (...) não se sente seguro.
OBSTÁCULOS	Não saber quais as atitudes a ser transmitidas.	Ambiente familiar. Excessivo número de alunos e de turmas. Falta de apoio na escola, a nível material e não só.	Falta de informação. Não saber exactamente o que são "atitudes". Falta de formação dos professores. [Fragilidade] da formação inicial a nível profissional.	Dificuldade de os alunos se responsabilizarem, consciencializarem da importância das atitudes.	Baixo nível social dos alunos - ambiente familiar. [Dificuldade em estabilizarem uma predisposição: alteram-na facilmente de contexto para contexto].	[Dificuldade em aceder] à cabecinha deles.	Número de turmas e de alunos. Falta de condições, materiais e não só.
ATITUDES PRIVILEGIADAS		Respeito pelo outro. Relação entre colegas. Saber ouvir (colegas e professor). [Participação social(?)]	Relação com os colegas e com o professor. Entreatajuda.	Respeito. Participação na aula.	Respeito. Relação com colegas. Participação nas aulas. Saber ouvir o professor. Saber estar. [Tolerância] entre povos.	Relação com colegas e com professor. Atitude face a problemas ambientais.	Intervenção. Alerta. Responsabilidade.
COMO ENSINA		Passando informação [Professor como modelo]. Necessidade de todos os professores actuarem da mesma maneira. Influência da família.	?	Conversando com os alunos. Os próprios alunos colaboram na concepção de "jogos" e regras de conduta.	Não estabeleci nenhuma sequência. Chamando a atenção.	Conversando com os alunos. [Fomentando dinâmica de grupo].	Principalmente através da Área-Escola. [Dinâmica de grupo]. [Contacto directo com a realidade].
AVALIAÇÃO DAS ATITUDES - Ficha de registo enviada pelo Ministério	Preenchimento de ficha (em 5 parâmetros) de uma forma [pouco consciente]: aquilo era de cruzinha; ficou tudo muito vago - no "alguns". Muitas vezes a avaliação foi feita em função dos trabalhos da Área-Escola.	Alunos reagem diferentemente consoante o prof. Preenchimento [arbitrário e uniforme] - todos "alguns", à excepção dos parâmetros "avaliação do seu trabalho" e "relação com os colegas", em que se recorreu à avaliação.	Vou-me apercebendo. Não tenho nenhum documento/instrumento de registo de dados. Preencheu-se a ficha mas sem rigor, alguns professores nem se manifestaram.	É difícil. Numa turma colocou-se uma ficha de registo no livro de ponto e os próprios alunos vão solicitando o seu preenchimento. Quanto à ficha do M.E. foi tipo "alguns", não foi consciente, foi tudo cruzinhas tipo totoloto. Fez em 2 minutos.	Muito pouca gente tem medido atitudes. Não se faz registo constante, é mais ocasional, é natural. A ficha do M.E. foi preenchida um bocado à toa. É difícil chegar a consenso. Acaba sempre por ter "alguns". Também se levanta o problema de progressão para os que tinham boas atitudes no início do ano.	Embora agora já seja mais fácil, continua a ser difícil. Dentro da aula torna-se bastante difícil. Não tenho nenhum instrumento de registo, vou apontando na caderneta. O que ficou registado na ficha do M.E. não foi a realidade, não havia consenso, ficou "alguns". Alguns parâmetros difíceis de avaliar na aula.	É difícil avaliar e quantificar porque há pontos de partida diferentes por parte dos alunos. Tenho algumas grelhas de verificação mas depois é difícil a "colagem" com restantes elementos avaliativos - acaba, muitas vezes por funcionar só em dúvidas. Não foi válido o preenchimento da ficha do M.E.; foi feito a velocidade alucinante.

Quadro 23 - Principais declarações dos professores a propósito do ensino e da avaliação de atitudes

A maioria dos professores (seis) refere ter tentado ensinar atitudes. Duas das professoras (B e E) dizem mesmo já terem anteriormente estas preocupações, embora a prof. E ponha em causa a possibilidade de se ensinar atitudes:

"Eu acho que as atitudes não se ensinam, ...vai-se levando a que eles tomem determinadas atitudes"
(Prof.E)

A professora A declara não ter tido essa preocupação, embora admita que, por vezes, possa educar em atitudes, mas nunca de forma deliberada:

"Por vezes, é natural que alguma coisa nos saísse mas, de um modo geral, a minha preocupação não foi essa. (...)É lógico que por vezes vai saindo, nunca é deliberado" (Prof.A)

Em consonância com esta opinião sobre o carácter não deliberado da educação atitudinal encontramos, também, uma afirmação da prof.B:

"No nosso dia-a-dia, uma pessoa ensine o que ensinar, ensina atitudes, ensina valores como pessoa e cidadão. (...) Agora, específicas..., 'hoje vou ensinar a atitude de respeitar o

*património cultural', portanto, sozinha esta
atitude (...), isso especificamente não" (Prof.B)*

Os motivos invocados para justificarem o ensino (ou melhor, o
não ensino) de atitudes resvalaram bastante para "obstáculos" - daí que
no quadro-síntese não se tenha separado totalmente estes dois blocos.

Várias são as referências à falta de formação dos professores
para a educação atitudinal, à falta de informação e às condições de
implementação, nomeadamente o excessivo número de turmas e de alunos por
turma e a falta de meios materiais.

Referem, igualmente, a dificuldade de articulação com a
vivência familiar dos alunos. Por exemplo, a prof.E manifesta a
dificuldade da predisposição atitudinal estabelecer estabilidade
intercontextual, justificando-a pelo facto das influências do
microsistema família se sobreporem às do microsistema escola:

*"(...) eles fazem um esforço muito grande para
tentar obter 'aquilo' que sabem que eu gosto, mas
acaba a aula e aquilo já está tudo ao contrário.
(...) Porque aquilo que eles têm em casa, no meio,
é muito forte..." (Prof.E)*

A prof.B, a propósito de outra questão, tece comentário
idêntico: *"Eles têm uma vivência muito grande em casa e, por vezes, é
difícil nós tentarmos, só com exemplos e às vezes somente palavras,
modificá-los. Porque acho que o ambiente familiar tem um peso muito
grande nas atitudes dos alunos."*

É, também, de salientar uma referência da professora F quanto à dificuldade intrínseca do ensino de atitudes, por ser necessário aceder e "mexer" no interior do indivíduo:

"É sempre difícil uma pessoa tentar entender o que vai na cabecinha dos meninos e tentar chegar até eles." (Prof.F)

Interessantes são as interpretações que as professoras A, B e E fazem do programa, no que respeita às atitudes:

"(...), à partida, as próprias questões do programa não permitem que uma pessoa se debruce muito sobre esse ensino de atitudes. (...) Nunca me foi dada qualquer coisa que me dissesse assim 'são estas atitudes que deverão ser transmitidas' " (Prof.A)

"Se me pergunta 'leva premeditado, no seu plano de aula, que hoje só vai falar disso [atitude x]?' - não, porque nem eu tenho essa ideia do programa que me foi dado." (Prof.B)

"O saber estar, saber relacionar-se com os outros. É o que eu tenho tentado, mas não é porque o programa me privilegie (o programa ou lá a organização do novo sistema) as atitudes." (Prof.E)

Serão estas declarações fruto de simples leituras subjectivas ou o Programa e a Organização Curricular propiciam, pela sua inconsistência interna (cf. parte II), tais interpretações?

A prof. B, tal como em Janeiro, entende que a Geografia, em si própria, faculta a educação em atitudes e valores - *"até me sinto um bocadinho privilegiada visto que com a nossa disciplina de Geografia uma pessoa, sem querer, contempla todos esses valores"*.

Comparando os obstáculos agora mencionados com os referidos em Janeiro, confirma-se a dificuldade imposta pelo excessivo número de alunos e de turmas e parece ter-se acentuado a consciencialização quanto à falta de formação dos professores neste campo.

As atitudes "privilegiadas" foram as de "respeito" e de "relação com os outros (colegas e professor)", logo seguidas da de "participação". Relacionadas com estas encontram-se referências ao "saber ouvir", ao "saber estar" e à "entreaajuda".

A "fonte" destas atitudes parece ter residido essencialmente, não nos documentos oficiais a montante (Perfil Desejável, Organização Curricular, Programa) nem na estrutura e especificidade da disciplina, mas na ficha para registo da avaliação enviada superiormente no final do 1º período. Não podemos fazer esta afirmação com total segurança, pois não houve nenhuma declaração clara nesse sentido. No entanto, aspectos não verbais da entrevista canalizam-nos para aí - alguns dos professores-colaboradores, para enumerarem as atitudes que tinham privilegiado, foram consultar a referida ficha. Paralelamente, a

resposta a outras questões (nomeadamente a que se reportou à avaliação) faz-nos, igualmente, aventar tal hipótese.

Servirá uma ficha de registo de avaliação de "motor" de uma Reforma? Pior, será ela o único motor? Mais grave ainda, conseguirá chegar a ser motor? Mais adiante, talvez consigamos esclarecer alguma dúvida.

Das metodologias que têm utilizado sobressaem, tal como em Janeiro, a conversa com os alunos e a passagem de informação. Aposta-se, consciente ou inconscientemente, na faceta cognitiva. Salienta-se, também, a intenção de promover maior interação grupal.

A professora B encara-se como modelo para os alunos e sente necessidade de uma conformidade atitudinal por parte dos professores, para assim poderem alterar algumas atitudes dos alunos:

"Inclusivé a própria postura que uma pessoa tem acho que pode ajudá-los muito. Se calhar, mais importante do que uma pessoa estar ali a falar de não sei o quê, é a maneira como se comporta, como reage com eles, isso pode influenciá-los bastante. (...) Eu, por exemplo, ensino atitudes não por palavras mas pelas minhas reacções, pela maneira como me comporto na aula. (...) Acho que se todos, em conjunto, tivéssemos determinadas atitudes na sala de aula, eles iriam aprendendo." (Prof.B)

Creemos que a professora D, por seu turno, se "inspira" na ideia de "Comunidade Justa", pois faz uma ligeira aproximação à participação democrática dos alunos na organização da aula:

"(...) eles próprios estabelecem regras, no sentido de quando um não corresponde ser 'multado', mas eles próprios é que fazem isso: por exemplo, não falar mais no resto da aula, pôr o dedo no ar"
(Prof.D)

O professor G destaca a necessidade de os alunos contactarem directamente com a vida real, de "lançá-los aos lobos para que eles se fossem apercebendo do que se passa lá fora". Enfim, aprender vivendo.

Como balanço geral das metodologias referidas pelos colegas colaboradores fica a constatação de que alguma coisa se vai fazendo, mas de uma forma pouco consistente e algo inconsciente - não houve, nem nas entrevistas de Janeiro nem nas de Junho, qualquer referência a uma fundamentação psicopedagógica. Tentam transladar metodologias que conhecem do ensino de conteúdos informativos e procedimentais para o ensino de atitudes; outras vezes, utilizam o bom-senso e a sua própria experiência familiar.

Como não será de estranhar, as suas declarações em torno da avaliação de atitudes não são mais animadoras. Predomina a sensação de dificuldade e a ausência de registo organizado e frequente de atitudes.

Levantaram essencialmente dois problemas: o da estabilidade da predisposição de situação para situação (de aula para aula, de escola para fora da escola, ...) e o da articulação da avaliação atitudinal com a avaliação dos outros conteúdos de modo à tradução na classificação global do aluno.

"(...) tenho problemas em depois chegar ao fim do ano e fazer a 'colagem' entre o resto dos elementos de avaliação que tenho (testes, fichas, etc.) e esse tipo de avaliação [a de atitudes] que se vai fazendo. É sempre problemático. Há professores que estão a fazer e acaba sempre por funcionar só naqueles momentos de dúvida (...)" (Prof.G)

Relativamente à problemática da estabilidade inter-contextual atrás referida, apraz constatar que a professora B se aproxima da interpretação correcta da mesma, enquanto que outros colegas a encaram como um obstáculo intransponível à avaliação:

"(...) reagem de determinada maneira numa disciplina e reagem de determinada maneira noutra disciplina. Então chego à conclusão de que eles não aprenderam as atitudes". (Prof.B)

"(...) cada um tem a sua opinião e não se chega a conclusão nenhuma, e o que ficou lá [na ficha de

registo] não foi propriamente a realidade."

(Prof.F)

"(...) eu até posso ter uma opinião que ele até teve progressos, mas os meus colegas não têm essa opinião, e depois o que é que se marca lá [ficha enviada pelo M.E.]? (...) por fim as coisas acabaram por ser assim mais ou menos, é uma média."

(Prof.E)

Este aspecto prende-se, como é evidente, com o preenchimento da ficha de registo de avaliação enviada superiormente. A tal propósito, e tentando ir ao encontro de questões levantadas anteriormente, é de salientar que os sete colegas revelaram que o preenchimento de tal ficha foi, no mínimo, arbitrário.

"É tudo 'alguns', foi tudo cruzinhas tipo totoloto.

(...) deixaram isto tudo para o fim das reuniões e depois fez-se isto em dois minutos ou quê, foi um bocado à sorte" (Prof.D)

"(...) na primeira turma ainda estivemos com muitos detalhes e chegamos à conclusão que iniciámos a reunião às 8.30 e saímos às 13.30. (...) A segunda reunião já foi diferente: optou-se por pôr 'alguns' em todos os alunos. E está o problema resolvido."

(Prof. B)

"(...), não foi válido o que se fez. Primeiro houve muita discordância, houve muitas votações por maioria, feitas a velocidades alucinantes para tentar cumprir a avaliação nas duas horas previstas (...)" (Prof.G)

O problema reside: na disponibilidade de tempo? Na ficha propriamente dita? Na formação dos professores? Ou, em tudo isto?

Uma das objecções levantadas pelas professoras A e B é a do preenchimento da ficha em termos de 'progressos':

"(...), aquilo é pedido em termos de progressão - se nós só estávamos a avaliar num período, como é que podemos ver a progressão se nos outros não se faz isso?" (Prof. A)

"(...) nós tivemos de preencher no 2º período e como no 1º não preenchemos, não pudemos detectar evolução" (Prof. B)

Esta objecção será, certamente, resultante da não realização de avaliação de partida: não terá havido, por parte do professor, um levantamento das atitudes com que o aluno "chega" à escola.

Diferentes, embora também relacionadas com a progressão, são as objecções dos professores E e G:

"(...) também se punha o caso daqueles alunos que desde o início tiveram (...) boas atitudes (...) Tiveram muitos progressos? Poucos progressos?"
(Prof.E)

"(...) há pontos de partida tão diferentes por parte dos alunos que se vamos a analisar só o ponto de chegada vamos ter problemas de certeza (...)"
(Prof.G)

Estas duas declarações complementam-se: a avaliação atitudinal parece exigir o contemplar da progressão sem excluir a verificação do grau de interiorização e manifestação da atitude. Por exemplo, uma situação será um aluno que não fez progressos na "tolerância" porque desde início se mostrou altamente tolerante, outra situação corresponderá ao aluno que fez muitos progressos embora ainda se manifeste pouco tolerante.

Por outro lado, a avaliação continua a ser efectuada principalmente por um único agente - o professor. Detecta-se alguma, mas incipente, participação do aluno no processo avaliativo. Como poderemos prescindir do contributo do aluno para avaliarmos algo tão interno a ele próprio?

3.3.4. Balanço do 1º ano de implementação do programa - opinião dos professores

Os professores-colaboradores tecem apreciações negativas à Reforma (fig. 16) e ao programa (fig. 17 e quadro 24: 14 declarações negativas contra 7 positivas e 4 neutras), destacando-se o carácter ambicioso e a demasiada extensão deste.

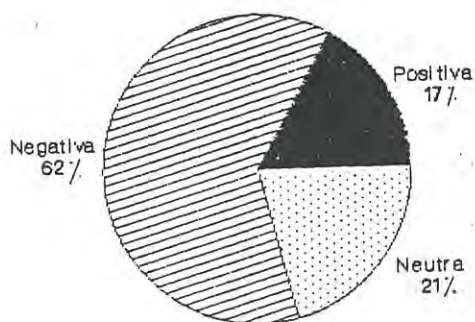


Fig.16 - Opiniões dos professores relativamente à Reforma
(Baseado nos dois conjuntos de conversogramas - Rp+Ri+Ro)

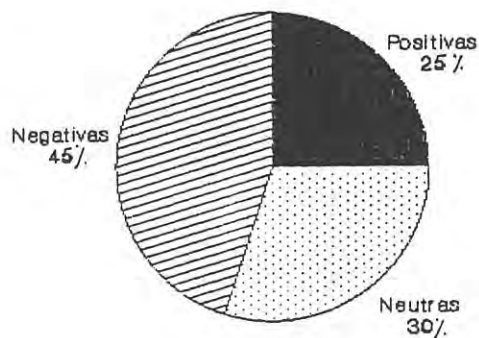


Fig.17 - Opiniões dos professores relativamente aos programas
(Baseado nos dois conjuntos de conversogramas - Rp)

	A	B	C	D	E	F	G
Indicadores negativos:							
Muito teórico (não dá nada de palpável)	x						
Sem interesse para os alunos	x						
Ambicioso / demasiado complexo	x	x				x	
Extensão impraticável	x	x					
Desajustado ao desenvolv. dos alunos	x						
Desarticulado relativamente a outros	x						
Deficiente articulação vertical	x						
Desarticulação interna		x					
A escala de análise deveria partir de Portugal		x					
Tornou-se pesado					x		
Torna-se superficial						x	
Faixa de neutralidade:							
Os alunos não têm hábitos de leitura	x						
Deficiente encadeamento porque alunos não vinham dos 5º e 6º anos novos					x		
Não é desagradável					x		
Exige novo tipo de leccionação							x
Indicadores positivos:							
É mais acessível que o anterior			x	x			
É mais interessante que o anterior			x				
É melhor que o anterior				x			
É positivo / válido			x				x
São coisas concretas que podem procurar				x			

Quadro 24 - Opiniões dos professores sobre o programa

Mais uma vez, é a professora A a que se revela menos crente neste programa - quase só lhe encontra defeitos/inconvenientes e em grande número.

As professoras C e D e o professor G são os que, pelo contrário, manifestam posição nitidamente positiva, tecendo considerações opostas às de outras colegas - veja-se o caso do interesse e da acessibilidade, por exemplo.

A professora E aponta para a neutralidade.

Curioso é o comentário da prof.F relativamente à superficialidade da abordagem programática:

"Os alunos ficam com uma ideia das coisas, portanto, dá a sensação que em termos cognitivos eles não aprenderam nada, (...). Em contrapartida, tentou-se que eles tivessem outro tipo de aprendizagem." (Prof.F)

Sendo negativo o balanço global das declarações dos sete professores não podemos deixar de citar o prof.G que se nos afigura ter conseguido "ver" para além da realidade actual, tendo colocado o dedo numa das "feridas"- *"Continuo a achar que o programa é válido, (...) mas tenho a impressão que (...) dando o programa à maneira antiga ele se tornou, muitas das vezes, um programa descoordenado e um pouco desmotivador"*. Incitado a desvendar possíveis ideias para um novo tipo de leccionação, este professor sugeriu o exemplo da Área-Escola em que o "repartir tarefas", a concretização dos princípios da "liberdade" e da "actividade", são um facto.

4. APRECIÇÃO GLOBAL À METODOLOGIA

A implementação do estudo experimental revestiu-se de diversas dificuldades, umas inerentes à sua própria metodologia, outras aliadas à maneira como se levou a cabo essa mesma metodologia.

O elenco de professores do estudo experimental acabou por se afigurar pouco homogêneo - não englobou nenhum professor com largos anos de prática docente. Tivemos consciência desta "lacuna" em termos de estratificação da amostra; não tomamos medidas para a ultrapassar por vários motivos:

- não nos pareceu imprescindível face ao objecto, aos objectivos e ao rumo traçado para esta investigação. Pretendíamos ir ao encontro de três escolas escolhidas aleatoriamente, sem nos prendermos ao tipo de professores que as integravam; desde início que canalizamos os nossos esforços para um estudo descritivo e não para chegarmos e generalizações.

- se o estudo tivesse recaído somente sobre professores com muitos anos de experiência, aí sim, talvez fosse inevitável reconsiderar o elenco. Com efeito, se os professores com que trabalhamos, profissionalizados e em fase inicial de carreira, manifestam tão acentuada dificuldade de inovação e de adesão ao processo da Reforma, não restarão dúvidas quanto à gravidade da situação que vivemos.

Para a constituição do *corpus*, o maior entrave sentido foi o da dificuldade da entrevistadora em ajustar as questões à especificidade de cada entrevistado. Pretendíamos entrevistas semi-estruturadas;

conseguímo-lo parcialmente. Com efeito, deixamos passar algumas expressões/frases que exigiam esclarecimento e certos "vazios de fundamentação" que impunham exploração.

Tendo-se enveredado por uma metodologia de análise de conteúdo, inevitavelmente encaramos dois problemas:

- o da formação (neste caso, não formação) em análise de conteúdo. Tratou-se do primeiro ensaio que fizemos com esta metodologia;
- o da apreensão do sentido das mensagens constituintes do corpus:

"Au-delà des mots, mais en s'appuyant sur eux et sur la connaissance du langage, c'est bel et bien l'idée qu'il faut retrouver." (MUCCHIELLI, 1991: 29)

Privilegiamos a análise qualitativa em detrimento da quantitativa. Torna-se mais difícil comparar os dados e chegar a conclusões mas é-se mais fiel à especificidade de cada caso.

A parte principal do corpus - as entrevistas - foi a que mais problemática se mostrou.

O risco de subjectividade, decorrente da apreensão do sentido, não nos parece, contudo, ter sido excessivo. Na codificação de unidades de registo, houve uma coincidência em 88 % dos casos com a das duas codificadoras neutras.

Muito se escreveu sobre as entrevistas, mas fica a sensação de que muito mais ficou ainda por analisar e registar: a riqueza informativa das entrevistas é tão vasta que variadas facetas foram descoradas. Sabemos que tal é inevitável em análise de conteúdo, pois esta é sempre orientada para um objectivo.

Teremos conseguido excluir o supérfluo e incorporar todo o essencial?

NOTAS

- (1)- A não identificação das escolas prende-se com o anonimato prometido aos professores-colaboradores.
- (2)- As afirmações aparentemente contraditórias da professora B são decorrentes de duas situações diferentes: umas vezes refere-se ao seu passado, em que **fazia** planificação; outras vezes reporta-se ao presente ano lectivo (92/93) e à leccionação dos novos programas, em que **não faz** planificação.
- (3)- Intenção expressa nas "finalidades" da disciplina de Geografia - "*promover atitudes que conduzam à apropriação do espaço vivido, de forma contínua e criativa*" (DGEBS, 1991a: 155).
- (4)- Esta declaração contraria a noção de planificação dada por este professor no questionário de Outubro/Novembro.
- (5)- DE KETELE e ROEGIERS (1991: 24) distinguem "saber-fazer cognitivo" de "saber-fazer prático", fazendo corresponder ao primeiro actividades que "*nécessitent un travail cognitif de transformation d'un message donné ou/et non donné*" e ao segundo "*activités à dominante gestuelle et qui nécessitent le contrôle kinesthétique*".

À BUSCA DE CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Não pretendendo que esta parte conclusiva seja redundante relativamente às anteriores, salientaremos algumas conclusões já anteriormente enunciadas e tentaremos projectar-nos para além delas.

Na Parte I, ficámos conscientes da complexidade e do carácter multifacetado do conceito "atitude", o que, por si só, é suficiente para recearmos a dificuldade do processo educativo em termos atitudinais.

Por outro lado, a educação atitudinal colocará sempre a questão da legitimidade das opções de foro social e moral. Problema delicado e que deverá ser sempre alvo da maior reflexão individual (por parte do professor) e colectiva (da comunidade escolar).

O suporte teórico e metodológico da educação atitudinal é de grande diversidade, cabendo ao professor escolher, articular e integrar elementos cognitivos, afectivos e conativos, conteúdo e forma, autonomia e heteronomia. Nas primeiras idades escolares será, contudo, de privilegiar metodologias emanadas da perspectiva da adaptação heterónoma, dado o ainda incipiente desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Ao passarmos à análise da forma como documentos oficiais encaram a educação atitudinal, ficou realçada a posição privilegiada da educação sociomoral como construção autónoma e o carácter personalizador do processo educativo.

Verificou-se que a nuvem atitudinal preconizada é relativamente ampla, englobando atitudes morais, atitudes transversais de aprendizagem

e atitudes específicas. Relativamente ao estatuto que lhes é conferido sobressai uma certa ambiguidade: em termos teóricos e genéricos é-lhes concedida grande importância, mas no desenvolvimento/organização do processo de ensino-aprendizagem são relegadas para plano secundário.

Tendo em conta estas e outras constatações, devemos ajustar as orientações oficiais à heterogeneidade regional e local, desembocando numa conjugação entre o Projecto Educativo de Escola e a planificação anual disciplinar.

Defendemos, ainda, que nos diversos níveis de planificação deverá haver uma tentativa de articulação entre os três blocos de conteúdos (temas, procedimentos e atitudes) e que todo o processo de tomada de decisões se deve alicerçar numa avaliação contextual e acompanhar de avaliação processual integrada. O próprio "desenho" das planificações deverá traduzir o carácter holístico, sistémico, aberto e dinâmico do processo educativo.

O estudo experimental evidenciou-nos vários factos:

- as planificações apresentadas não explicitam a vertente atitudinal, nem no binómio objectivos-conteúdos nem nas metodologias de ensino-aprendizagem e avaliativa.

- a concepção que estes professores apresentam de "atitude" é algo restritiva e, até mesmo, desfasada;

- alguns colegas refutam a ideia de o programa encarar seriamente a educação atitudinal;

- as atitudes que dizem ter "privilegiado" parecem ter sido seleccionadas em função da Ficha de Registo da Avaliação enviada superiormente;

- alguns professores esboçam oralmente intenções que têm em linha de conta uma aprendizagem por informação, por modelação, por acção e por envolvimento do meio familiar do aluno;

- predomina a sensação de dificuldade da avaliação e a ausência de registo organizado de atitudes;

- a avaliação de atitudes que estes professores fizeram não se encontra convenientemente alicerçada no quotidiano educativo.

Não pretendendo adjudicar culpas mas somente detectar causas, cremos que se levantam vários **problemas** que simultaneamente poderão perspectivar **rumos** para os ultrapassar:

1 - A inconsistência dos documentos oficiais, particularmente da Organização Curricular e do Programa de Geografia, quanto ao modo de encarar a educação atitudinal. É necessário e urgente que os documentos superiormente emanados sejam congruentes e transparentes.

Com este último atributo não estamos a advogar um currículo fechado, mas tão somente a defender que o que for prescrito oficialmente não ofereça margem para dúvidas. Se isto não se verificar estaremos todos a trabalhar na esfera da ambiguidade, inevitavelmente associada a uma permissividade, cómoda para uns, doentia para outros.

2 - O real "motor" da Reforma. Onde está? Será que existe algum motor? Esse motor será (ou pretenderá ser) a tão falada ficha de registo da avaliação?

Apesar de considerarmos o processo avaliativo como parte integrante do processo educativo, não podemos deixar de estremecer ao constatar que alguns professores só se aperceberam da faceta atitudinal quando confrontados, no final de um período lectivo, com a referida ficha.

Estaremos perante uma Reforma que progride regressivamente (de jusante para montante)? Estarão, simplesmente, a tentar mudar as atitudes do professor pela componente conativa? Qualquer destas alternativas não nos satisfaz.

A primeira, porque não há corrente de maré que consiga inverter todo um sistema de drenagem. Os resultados deste trabalho provam-no: não basta a ficha para mudar o processo educativo; os professores arranjam formas de contornar o problema.

A segunda, porque apesar da "solução" poder ser a mais imediatista, é simultaneamente a mais frágil. Como anteriormente pudemos constatar (parte I) toda a atitude é trifacetada e, para a modificarmos de facto, impõe-se abarcar as três facetas - conativa, afectiva e cognitiva.

3 - O carácter não profissional da docência, bem documentado pela ausência de fundamentos psicopedagógicos. Somos verdadeiros profissionais da educação ou simples educadores não profissionais, em que a justificação das nossas práticas não passa do trivial, não vai além do senso comum?

4 - A dificuldade de inovação e de renovação da educação

geográfica. Apesar de reconhecerem que o que se faz não é o mais adequado, as práticas e os esquemas mentais tradicionais continuam instalados, não se passando para além de pequenas variações dentro da rotina.

A que se deve tal inércia? Estará relacionada com a resistência que tipicamente oferecem os agentes educativos quando confrontados com inovações provenientes de uma difusão centroperiférica? Possivelmente sim, pois as infraestruturas comunicacionais não estão suficientemente desenvolvidas, as escolas não dispõem dos meios adequados e, principalmente, os professores não se identificam totalmente com o projecto.

Creemos, no entanto, que os motivos da referida inércia não se esgotam no tipo de difusão da inovação. A nosso ver, prendem-se também com a escassa formação dos professores em alguns dos domínios que actualmente são "exigidos" e com a multiplicidade e a nebulosidade dos rumos da investigação geográfica (incluindo a investigação em educação geográfica).

Para finalizar, não podemos deixar de aproveitar o contributo deste trabalho para aumentarmos o leque dos argumentos contra a interrupção da disciplina de Geografia no 8º ano. Como ficou evidenciado na Parte II, tal hiato constitui obstáculo intransponível ao desenvolvimento atitudinal que se exige **contínuo e progressivo**.

Por último, enviamos os nossos agradecimentos e o nosso incentivo aos professores (professores-colaboradores e outros) que por este país fora tentam inovar e/ou renovar a educação geográfica. No magma conturbado em que nos inserimos qualquer simples **tentativa** de pequeno passo em frente é obra de gigante.

Àqueles que se encontram desiludidos ou indiferentes, o nosso apelo a que aproveitem ao máximo as suas potencialidades, pois o futuro também depende deles.

"O trabalho do pedagogo não diz nunca respeito, na realidade, ao saber constituído, mas ao por constituir. Não que ele despreze aquele, mas antes tem a arte de utilizá-lo como mero instrumento útil para abrir caminho rumo à incógnita do futuro" (VALENTE, 1991: 162)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRECHT, Roland (1991), *L'Evaluation Formative*. Bruxelas: De Boeck Université.
- ACOSTA, Javier (1986), "El pensamiento del profesor y la planificación de la enseñanza", em VILLAR ANGULO (edit.), *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ALCÁNTARA, José.A. (s/data), *Como Educar as Atitudes*. Lisboa: Plátano, Edições Técnicas, Col. Aula Prática.
- BAILEY, Patrick (1981), *Didáctica de la Geografía*. Madrid: Editorial Cincel, Colección de Didáctica.
- BAILLY, Antoine e BÉGUIN, Hubert (1982), *Introduction à la Géographie Humaine*. Paris: Masson.
- BANDURA, Albert (1983), *Principios de Modificación de Conducta*. Salamanca: Ediciones Sigueme.
- BANDURA, Albert (1987), *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- BARDIN, Laurence (1988), *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Col. Persona.
- BARROSO, João (1992), "Fazer da escola um projecto", em CANÁRIO, Rui (org.), *Inovação e Projecto de Escola*. Lisboa: Educa-Organizações.
- BELLON, Francisco e outros (1984), *La Creatividad en la Educacion*. Madrid: Editorial Escuela Española.

- BERBAUM, Jean, (1993) **Aprendizagem e Formação**. Porto: Porto Editora, Col. Ciências da Educação, 5.
- BLANCO, Elias e PACHECO, José A. (1991), **O Currículo em Acção: Componentes Operacionais do seu Desenvolvimento**. Braga: Publicações do Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- BLÁZQUEZ, F. e outros (1986), **Pedagogia General**. Madrid: Anaya.
- BOLÍVAR, Antonio (1992), **Los Contenidos Actitudinales en la Reforma - Problemas y propuestas**. Madrid: Editorial Escuela Española.
- BRONFENBRENNER, Urie (1979), **The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design**. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- CASTILLO, Angeles (1988), "Paradigmas y modelos" em FERNÁNDEZ e outros, **El Curriculum: Fundamentación y Modelos**. Málaga: Editorial Innovare.
- CHAZAN, Barry (1985), **Contemporary Approaches to Moral Education**. Nova Iorque: Teachers College Press.
- DAVIS, E.E. (1964), **La Modification des Attitudes - Inventaire et bibliographie de certains travaux de recherche**. Paris: Unesco, Rapports et documents de sciences sociales.
- DE KETELE, J.-M. e ROEGIERS, Xavier (1991), **Méthodologie du Recueil d'Informations - Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents** (ed. exp.). Bruxelas: De Boeck Université.
- DGEBS (1991a), **Organização Curricular e Programas**, Ensino Básico, 3º ciclo (vol.I). Lisboa: Ministério da Educação.

- DGEBS (1991b), *Programa de Geografia - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, Ensino Básico, 3º ciclo (vol II). Lisboa: Ministério da Educação.
- DREL (1993), *Guia da Reforma Curricular - Documentos de Trabalho*, (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- ESCÁMEZ, Juan e ORTEGA, Pedro (1988), *La Enseñanza de Actitudes y Valores* (2ª ed.). Valência: Nau LLibres.
- FERNANDEZ PÉREZ, M. (1986), "Evaluación y Toma de Decisiones: Posibles ámbitos de investigación desde la economía del pensamiento de los profesores", em VILLAR ANGULO (edit.), *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1987), *Las Actitudes en Educacion - un estudio sobre educación matemática*. Barcelona: PPU, Serie Psicopedagógica.
- GALINO, Ángeles e outros (1991), *Personalización Educativa. Génesis y Estado Actual* (Tratado de Educación Personalizada, 4). Madrid: Ediciones Rialp.
- GARCÍA, José M. (1975), *Educación Personalizada - Utopia o realidad?* [Madrid]: Ediciones Paulinas.
- GARCIA HOZ, Victor (Dir.) (1988), *La Práctica de la Educación Personalizada* (Tratado de Educación Personalizada, 6). Madrid: Ediciones Rialp.
- GRAVES, Norman (1985), *La Enseñanza de la Geografía*. Madrid: Visor Libros.
- GRAVES, Norman (?), "Problemas de Contenido y Estrategias de Enseñanza en la Educación Geográfica", Reflexiones sobre la Enseñanza de la Geografía y la Historia en el Reino Unido y España.

- Salamanca: ICE, Universidad de Salamanca, Documentos didácticos, 119.
- GUISLAIN, George (1990), *Didactique et Communication*. Bruxelles: Editions Labor, Col. Horizon/Didactique.
- HERRERIAS, J. A. (1989), *El Profesor. Persona y Tecnólogo*. Madrid: Editorial Cincel, serie Educación y Futuro.
- HERSH, Richard e outros (1988), *El Crecimiento Moral - de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- HOWE, Leland e HOWE, Mary (1977), *Cómo Personalizar la Educación. Perspectivas de la clarificación de valores*. Madrid: Santillana.
- IBAÑEZ, Ricardo (1976), *Valores, Objetivos y Actitudes en Educacion*. Valladolid: Minon Editorial.
- IPFLING, Heinz-Jurgen (1974), *Vocabulário Fundamental de Pedagogia*. Lisboa: Edições 70.
- JARES, Xesús (1991), *Educacion para la Paz - su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- JOYCE, Bruce e WEIL, Marsha (1985), *Modelos de Enseñanza*. Madrid: Ediciones Anaya, col. Ciencias de la Educacion.
- JIMÉNEZ, B. Jiménez e outros (1989), *Modelos Didácticos para la Innovación Educativa*. Barcelona: PPU.
- LIMOSNER, Manuel (1992), *Actitudes, Valores y Normas en el Currículo Escolar*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- LOURENÇO, Orlando (1992), *Psicologia do Desenvolvimento Moral - Teorias, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- LÓPEZ, Pamola e outros (1992), *Diseño del Currículo en el Aula - una propuesta de autoformación*. Madrid: Mare Nostrum Ediciones, col. Forum Didáctico.

- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli (1986), ***Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas***. São Paulo: EPU (Temas básicos de educação e ensino).
- LUCK, Heloisa e CARNEIRO, Dorothy (1983), ***Desenvolvimento Afectivo na Escola - Promoção, medida e avaliação***. Petrópolis: Editora Vozes.
- MARCELO GARCÍA, Carlos (1987), ***El Pensamiento del Profesor***. Barcelona: Ediciones CEAC.
- MARTÍNEZ, Miquel, e outros (1993), "Se Pueden Secuenciar las Actitudes?", Rev. Aula de Innovación Educativa, nº 10, p.34-37. Barcelona: Graó Educación.
- MCGREGOR, D. (1965), ***Os Aspectos Humanos da Empresa***. Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- MERENNE-SCHOUMAKER, Bernadette (1993), "Voies Nouvelles pour l'Enseignement de la Géographie dans le Secondaire", Bulletin de la Société Géographique de Liège, vol. 28, p.19-24.
- MERSCH, Sylvie (1989), ***Gérer une Pédagogie Différenciée***. Bruxelas: De Boeck Université.
- MINDER, Michel (1986), ***Didáctica Funcional***. Coimbra: Coimbra Editora.
- MOLERO, Francisca (1991), ***El Metodo: su Teoria y su Practica***. Madrid: Editorial Dykinson.
- MONTEIL, Jean-Marc (1989), ***Éduquer et Former - perspectives psychosociales***. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- MOREIRA, Manuel (1991), ***Los Medios, los Profesores y el Currículo***. Barcelona: Sendai Ediciones.
- MUCCHIELLI, Roger (1972), ***Opinions et Changement d'Opinion***. Paris: Les Editions ESF.

- MUCCHIELLI, Roger (1991), *L'Analyse de Contenu - des documents et des communications* (7ª ed.). Paris: ESF Éditeur.
- MUÑOZ, J. Escudero (1981), *Modelos Didácticos - Planificación sistemática y autogestión educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- MUÑOZ, J. Escudero (1986), "El Pensamiento del Profesor y la Innovación", em VILLAR ANGULO (edit.), *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- NÉRICI, Imídeo (1989), *Metodologia do Ensino - uma introdução*. São Paulo: Editora Atlas.
- ONTORIA, Antonio (1992), *Mapas Conceptuales - una tecnica para aprender*. Madrid: Narcea.
- PASCUAL, Antonia (1988), *Clarificación de valores y Desarrollo Humano - estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.
- PEREZ GOMEZ, A. (1985), "Paradigmas Contemporáneos de Investigación Didáctica", em GIMENO e PEREZ GOMEZ, *La Enseñanza: su teoria y su practica*. Madrid: Akal Editor.
- PORTAL, M.Dolores (1992), *Conducta Prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones Morata.
- PORTUGAL, Gabriela (1992), *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- PUIGDELLÍVOL, Ignasi (1993), *Programación de Aula y Adecuación Curricular - el tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Editorial Graó.
- QUINTAS, Sindo e CASTAÑO, Mª Angeles (1991), *Planificación e Intervención Socioeducativa*. Salamanca: Amarú Ediciones.

- RASSECK, S. e VAIDEANU, G. (1973), *Les Contenus de l'Éducation. Perspectives d'ici à l'an 2000*. Paris: Unesco.
- ROVIRA, Josep e MARTIN, Miquel (1989), *Educación Moral y Democracia*. Barcelona: Editorial Laertes.
- SANTOS, J. Queiroz (1988), "Acerca do valor educativo da Geografia". Vila Nova de Gaia (texto policopiado, gentilmente cedido pelo autor).
- SANTOS, J. Queiroz (1991), "Programas de Geografia - uma breve apreciação sobre três níveis de análise", *Rev. Educação*, nº3. Porto: Porto Editora.
- SARABIA, Bernabé (1992), "El Aprendizaje y la Enseñanza de las Actitudes", em COLL e outros, *Los Contenidos en la Reforma - enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- SARRAMONA, Jaume (1990), *Tecnologia Educativa (una valoración critica)*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- SHAVELSON, Richard (1986), "Toma de Decisión Interactiva: algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores", em VILLAR ANGULO (edit.), *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- SILVA, Lino (1982), *Planificação e Metodologia - (o sucesso escolar em debate)*. Porto: Porto Editora.
- SOUTO GONZALEZ, Xosé (1990), "Proyectos Curriculares y Didáctica de Geografía", *Rev. GEOcritica*, nº 85. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- SOUTO GONZALEZ, Xosé (1993), Projecto Curricular e Formação de Professores em Geografia (Brochura). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- STENHOUSE, Laurence (1987), *Investigación y Desarrollo del Curriculum.* Madrid: Ediciones Morata.
- THOMAS, Raymond e ALAPHILIPPE, Daniel (1983), *Les Attitudes.* Paris: Presses Universitaires de France.
- TIERNO, Bernabé (1992), *Valores Humanos* (vol. I e II). Taller de Editores.
- TOFFLER, Alvin (1984), *A Terceira Vaga.* Lisboa: Edição "Livros do Brasil".
- UNESCO (1978), *Manual da Unesco para o Ensino da Geografia.* Lisboa: Editorial Estampa.
- UNESCO (1980), *O Educador e a Abordagem Sistémica.* Lisboa: Editorial Estampa.
- VALENTE, Bartolomeu (1991), *O Rosto Sonhado e o Rosto Reflectido.* Lisboa: Livros Horizonte, Biblioteca do Educador Profissional.
- VALLE, Angela del (1991), *"La Enseñanza individualizada y socializada"*, em GALINO e outros, *Personalizacion Educativa. Genesis y estado actual.* Madrid: Ediciones Rialp.
- VAYER, Pierre e outros (1993), *Una Ecologia de la Escuela - la dinámica de las estructuras materiales.* Barcelona: Paidós Educador.
- VAZ DE ANDRADE, Júlio (1992), *Os Valores na Formação Pessoal e Social.* Lisboa: Texto Editora.
- VERCHER, Manuel (1987), *Habitos, Comportamientos y Conductas en la Educación Básica - su programación y evaluación* (2ª ed.). Alcoy: Editorial Marfil.

YINGER, Robert (1986), "Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional", en VILLAR ANGULO (edit.), *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

ZABALZA, Miguel (1987), *Diseño y Desarrollo Curricular - para profesores de enseñanza básica*. Madrid: Narcea.

ÍNDICE DE FIGURAS E DE QUADROS

Figuras:

Pág.

INTRODUÇÃO

1. A bidireccionalidade da intervenção educativa.....6

I

1. Principais vertentes do conceito "atitude".....14
2. A aproximação dos três macroambientes.....18
3. Reciprocidade triádica.....29
4. O "superego" como resultante da internaliz. das exigências sociais.35
5. O multiprocesso de modelação.....40
6. Estados de equilíbrio e de desequilíbrio seg. a teoria de Heider...46
7. Modelo de Fishbein e Ajzen.....51
8. Carácter sistémico do modelo.....52
9. O modelo ecológico de Bronfenbrenner.....70
10. Da persuasão à mudança comportamento.....76
11. A interacção e as fases da técnica do "puzzle".....82
12. Fases da exploração de dilemas.....90
13. Exemplo de cartões a inserir numa cesta de valores.....102

II

1. Do programa à planificação.....	132
2. A planificação enquadrada pela acção e pela reflexão.....	135
3. Hierarquização dos objectivos.....	138
4. O projecto educativo de escola como dupla aproximação.....	140
5. A articulação entre o projecto educativo de escola e a planificação disciplinar.....	142
6. Esquema da planificação de unidade.....	151
7. Representação gráfica dos 4 "pontos cardeais" que permitem situar qualquer modelo e método de ensino relativamente às perspectivas curriculares.....	162

III

1. a 7. Conversogramas relativas à questão "ser prof./ eu como professor".....	187
8. a 14. Conversogramas relativos à questão "alterações na maneira de planificar".....	214
15. Valência do discurso dos professores face à planificação segundo os novos programas.....	224
16. Opiniões dos professores relativamente à Reforma.....	254
17. Opiniões dos professores relativamente aos programas.....	254

Quadros

I

1. Algumas definições de "atitude".....	11
2. Listagem de atitudes.....	16
3. Subjectivismo versus objectivismo.....	20
4. Tabela de valores de Rokeach.....	21
5. Quadro correlativo de valores-attitudes.....	22
6. Principais características de dois grandes grupos de teorias ligadas à educação sociomoral.....	33
7. Condicionamento clássico e condicionamento operante.....	37
8. Atribuição causal e suas dimensões.....	49
9. A moralidade segundo Piaget.....	54
10. Valores que segundo Kohlberg são universalmente comuns.....	58
11. Os seis estádios do juízo moral.....	59
12. Paralelismo entre desenvolvimento cognitivo, tomada de perspectiva social e estágio moral.....	61
13. Convenção social e moralidade segundo Turiel.....	64
14. Principais alterações sócio-convencionais.....	65
15. Formas e técnicas de modelação.....	77
16. Dimensões do processo de valoração.....	95
17. Exemplo de caçada objecto-valor realizada por alunos universitários.....	101

II

1. Princípios da educação personalizada.....	113
2. Atitudes que emergem directamente da redacção do artº 7º da LBSE..	115

3. Atitudes preconizadas nos diversos documentos oficiais.....	117
4. Listagem de atitudes em função das finalidades e dos objectivos gerais do programa de Geografia para o 3º ciclo.....	118
5. Principais escolas geográficas.....	127
6. Níveis de planificação.....	134
7. Contínuo de estilos de organização e administração da aula.....	136
8. Possível articulação de temáticas, procedimentos e atitudes.....	147
9. As grandes famílias de modelos.....	159

III

1. Caracterização genérica dos docentes.....	176
2. Palavras e expressões utilizadas pelos professores para expressarem o que entendem por planificação.....	178
3. Resultado da "caçada" objecto-planificação.....	179
4. Reacção atitudinal cognitiva e afectiva.....	182
5. Materiais auxiliares usualmente utilizados ao planificar.....	184
6. Comparação do perfil dos sete docentes.....	185
7. A carga de negatividade dos diversos discursos relativos à 1ª questão da entrevista.....	198
8. Motivos referidos pelas professoras A,B e F para justificarem a preferência pela planificação diária, pelos professores C, E e G para fundamentarem o destaque dado à planificação de unidade e pela professora D para igualar a importância destes dois níveis de planificação.....	200
9. Referências, por parte dos professores, relativas à finalidade das planificações.....	202

10. Listagem de "conceitos básicos" inseridos numa planificação da professora A, relativa ao subtema 2.1 (A população: distribuição e mobilidade).....	203
11. Extracto de uma planificação do professor G.....	204
12. Extracto da "planificação" temática das professoras C e D.....	205
13. Sequência de actividades enumeradas numa planif. da prof.A.....	207
14. Sequência de actividades enumeradas numa planif. do prof. G.....	208
15. Elementos e desenho das planificações.....	210
16. Extracto das actividades referenciadas pelos professores.....	211
17. Valência das declarações dos professores relativamente à questão da planificação face aos novos programas.....	223
18. Opinião dos professores quanto às alterações que introduziram na maneira de planificar.....	226
19. Síntese das etapas seguidas por cada prof. ao preparar as aulas..	228
20. Posicionamento dos diversos professores face à educ. em atitudes.	230
21. Comparação dos elementos constantes das planificações diárias de Janeiro e de Junho.....	238
22. Planificação diária da professora E.....	239
23. Principais declarações dos professores a propósito do ensino e da avaliação de atitudes.....	243
24. Opiniões dos professores sobre o programa.....	255

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO E ESTRUTURA DA OBRA.....	3
--	---

PARTE I - AS ATITUDES E A EDUCAÇÃO ATITUDINAL: DAS TEORIAS ÀS METODOLOGIAS.....	10
--	----

1. ATITUDES E DELIMITAÇÃO CONCEPTUAL.....	11
1.1. Vertentes do conceito "atitude".....	11
1.2. Atitude e conceitos periféricos.....	18
2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO EM ATITUDES E VALORES.....	32
2.1. Introdução.....	32
2.2. Teoria psicodinâmica.....	34
2.3. Teoria condutista.....	36
2.4. Teoria da aprendizagem social (modelo de Bandura).....	38
2.5. Teorias da consistência cognitiva.....	45
2.5.1. Teoria do equilíbrio.....	45
2.5.2. Teoria da dissonância cognitiva.....	47
2.5.3. Teoria da atribuição.....	48
2.6. Teoria da expectativa de um valor e modelo da acção fundamentada (Fishbein e Ajzen).....	49
2.7. Teoria cognitivo-evolutiva de Piaget.....	53
2.8. Teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg.....	56
2.9. Teoria do desenvolvimento sócio-moral de Turiel.....	62
2.10. Teorias ecológicas.....	67
3. PRINCIPAIS METODOLOGIAS.....	75
3.1. A persuasão.....	75
3.2. Técnicas de modelação.....	76
3.3. A participação activa associada à dinâmica de grupos.....	80
3.3.1. Técnicas de cooperação.....	81
3.3.2. O desempenho de papéis.....	84
3.3.3. Outras técnicas de participação activa (ou simples	

facetas das anteriores.....	86
3.4. A exploração de dilemas morais.....	87
3.5. A clarificação de valores e algumas das suas técnicas.....	93
3.6. Balanço final: a discussão fica em aberto.....	104

PARTE II - AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E A EDUCAÇÃO ATITUDINAL

EM GEOGRAFIA.....	108
1. PERSPECTIVAS EDUCATIVAS SUBJACENTES À ORGANIZAÇÃO CURRICULAR....	109
1.1. A construção autónoma de valores e de atitudes.....	109
1.2. A personalização da educação.....	111
2. AS ATITUDES SEGUNDO DOCUMENTOS DA REFORMA.....	115
2.1. Atitudes preconizadas: desde a L.B.S.E. ao programa para o 3º ciclo.....	115
2.2. Estatuto conferido às atitudes na Organização Curricular e programas.....	119
3. PARA UMA PLANIFICAÇÃO EM CONSONÂNCIA COM A LINHA PROGRAMÁTICA...129	
3.1. Importância das decisões pré-interactivas no processo de planificação.....	129
3.2. Início (?) do processo cíclico.....	135
3.3. O núcleo duro da planificação anual - uma proposta para o 7º ano.....	145
3.4. Um possível esquema de planificação de unidade didáctica.....	150

PARTE III - ESTUDO EXPERIMENTAL: A REALIDADE VIVIDA EM TRÊS ESCOLAS

DA ÁREA METROPOLITANA DO PORTO.....	169
1. AMOSTRA.....	170
2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	171
2.1. Constituição do <i>corpus</i>	171
2.2. Tratamento dos dados.....	174

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	176
3.1. Primeira aproximação ao elenco docente e à sua forma de encarar as decisões pré-interactivas.....	176
3.1.1. Caracterização genérica dos docentes.....	176
3.1.2. Os docentes face à planificação.....	177
3.2. Caracterização do pensamento dos professores e das suas decisões a nível atitudinal, em Janeiro.....	186
3.2.1. Concepções dos professores e auto-imagem profissional...	186
3.2.2. Nível de planificação privilegiado e sua justificação. A importância da planificação.....	199
3.2.3. O carácter "didáctico" das unidades apresentadas.....	202
2.3.4. Elementos e "desenho" das planificações.....	208
2.3.5. Alterações e passos do processo de planificação.....	212
2.3.6. As decisões em torno dos objectivos do domínio das atitudes-valores.....	229
3.3. A situação no final do ano lectivo.....	236
3.3.1. As planificações apresentadas.....	236
3.3.2. As alterações no processo de planificação, segundo os professores.....	240
3.3.3. As decisões em torno do domínio das atitudes valores....	242
3.3.4. Balanço do primeiro ano de implementação do programa....	254
4. APRECIÇÃO GLOBAL À METODOLOGIA.....	257
À BUSCA DE CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS.....	260
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	266
ÍNDICE DE FIGURAS E DE QUADROS.....	274
ÍNDICE GERAL.....	280
ANEXOS.....	283

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se a uma primeira recolha de informações sobre o perfil profissional do(a) colega e sobre a sua forma de encarar a organização do ensino da Geografia. Todas as informações que me vier a facultar são de carácter confidencial - o seu nome não será mencionado em parte alguma.

CARACTERIZAÇÃO GENÉRICA DO DOCENTE:

1. **Habilitações académicas:**

2. **Situação profissional:**

- Não profissionalizado ____

- Profissionalizado ____ desde 19../..

3. **Tempo de serviço** no início deste ano lectivo:anos

O DOCENTE FACE À PLANIFICAÇÃO:

4. **Que entende por planificação?**

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

(continua)

6. Em relação a cada uma das seguintes afirmações são colocadas três alternativas. **Marque com uma cruz a que representa melhor a sua opinião.**

6.1. Planificar promove o aprofundar dos conhecimentos.

de acordo ___ indeciso ___ em desacordo ___

6.2. Planificar melhora a capacidade organizativa do professor.

de acordo ___ indeciso ___ em desacordo ___

6.3. Com a planificação consegue-se organizar uma melhor interligação dos saberes.

de acordo ___ indeciso ___ em desacordo ___

6.4. Planificar limita a criatividade do professor.

de acordo ___ indeciso ___ em desacordo ___

6.5. Planificar é condição necessária para melhorar a qualidade de ensino.

de acordo ___ indeciso ___ em desacordo ___

6.6. Planificar é um trabalho difícil.

de acordo ___ indeciso ___ em desacordo ___

6.7. Planificar causa-me:

satisfação ___ indiferença ___ insatisfação ___

6.8. Ao implementar uma planificação sinto-me:

aprisionado ___ indiferente ___ orientado ___

(continua)

7. **Tempo médio que ocupa semanalmente a planificar** (assinale com uma cruz a sua situação):

- 0 horas ____
-]0h, 1h] ____
-]1h, 2h] ____
-]2h, 5h] ____
-]5h, 10h] ____
- Mais de 10 horas ____

8. Na fase pré-interactiva, **é habitual a sua planificação traduzir-se num plano** (assinale com uma cruz a ou as situações em que se enquadra):

- mental ____
- escrito ____

9. **Costuma fazer e/ou utilizar os seguintes níveis de planificação** (assinale com uma cruz a ou as situações em que se enquadra):

- anual ____
- trimestral ____
- de unidade ____
- semanal ____
- diária ____
- outra ____ Qual?.....

10. **A que materiais auxiliares é usual recorrer para planificar?** (assinale o ou os materiais):

- Programa ____
- Livro de texto adoptado na escola ____
- Outros manuais escolares ____
- Livros científicos de:
 - * Geografia ____
 - * Pedagogia/Didáctica ____
- Outros ____ Quais?.....

MUITO OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

GUIÕES DAS ENTREVISTAS

GUIÃO DA ENTREVISTA DE JANEIRO

1. Como se vê como professor(a)?
2. Está a leccionar o 7º ano por:
 - escolha própria?
 - imposição? custou-lhe ficar com o 7ºano?
3. Que nível de planificação privilegia? Porquê?
4. Para quê (e para quem) serve a planificação?
5. Que alterações o novo programa introduziu na sua maneira de planificar?
6. Que "passos" segue para organizar o ensino, para preparar as aulas?
7. Em que medida toma em atenção, na preparação das aulas, os objectivos do domínio das atitudes/valores preconizados pelo programa?
 - (se sim) - como o faz?
 - (se não) - porquê?
 - de que modo se reflectem na planificação?
 - que atitudes tem privilegiado e como as tem encarado?
 - estabelece algum plano específico?
8. Quem entende por "atitude"?
9. Preencheu o verso da folha que foi enviada para registo da avaliação?

GUIÃO DA ENTREVISTA DE JUNHO

1. Tem ensinado atitudes?

(se sim) - quais?

(se não) - porquê?

- de que maneira?

- que obstáculos?

2. Tem avaliado atitudes?

(se sim) - de que forma?

(se não) - porquê?

- preencheram ficha de -

registo enviada pelo M.E.?

3. Introduziu, desde Janeiro, alterações na maneira de preparar o processo de ensino-aprendizagem?

4. Nesta fase terminal do ano lectivo, que sente relativamente ao programa de Geografia?