

## **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).

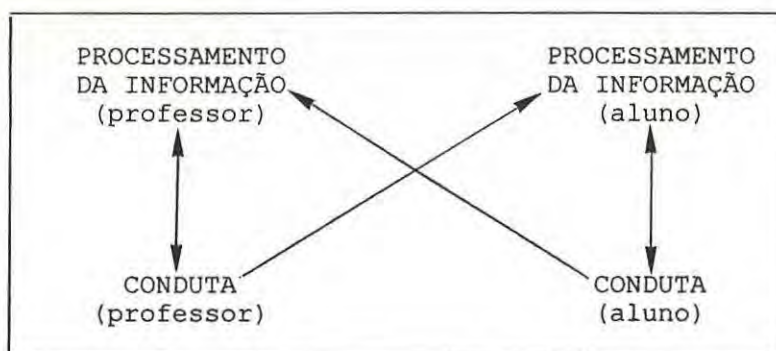


Fig. 1 - A bidireccionalidade da intervenção didáctica (adaptado de Winne e Marx, cit. por MARCELO GARCIA, 1987: 18)

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 centropерiféricos (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 centroperiféricos "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).