

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
RELATÓRIO DA DISCIPLINA

Maria AMÉLIA da Costa LOPES

Porto, Novembro 2001

*Relatório apresentado para efeitos do disposto no
n.º 2 do artigo 44.º do ECDU, no âmbito do concurso para provimento de 2
vagas de Professor Associado do 2.º Grupo da Faculdade de Psicologia e
de Ciências da Educação da UP, aberto por Edital n.º 464/2001 de 6 de
Julho.*

RELATÓRIO DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
(GRUPO DE DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

Referências

PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO

1 – As especificidades dos saberes em educação	24
1.1. – As Ciências da Educação até aos anos 60: a lógica da exclusão	24
1.1.1.- <i>Ciências Sociais e Humanas e construção dos estados modernos</i>	25
1.1.2.- <i>Construção dos estados modernos e construção dos sistemas educativos</i>	26
1.1.3.- <i>A distinção teóricos / práticos</i>	27
1.1.4.- <i>A divisão disciplinar entre o individual e o social</i>	28
1.2. – As Ciências da Educação depois dos anos 60: a impregnação progressiva pela lógica da inclusão	29
1.2.1.– <i>A inserção das Ciências da Educação no mundo académico</i>	30
1.2.2.– <i>Um paradigma que emerge</i>	31
1.2.3. – <i>Uma nova cientificidade em Educação</i>	32
2 – As características da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto	34
2.1. – Ciências da Educação, realidade portuguesa e Universidade	34
2.2. – A Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto	39
2.2.1. – <i>A génese da Licenciatura e a sua configuração básica</i>	40
2.2.2. – <i>Implicações da configuração básica no núcleo do projecto de formação: métodos e metodologias</i>	42
2.2.3. – <i>Implicações da configuração básica no núcleo do projecto de formação: a evolução dos Planos de Estudo</i>	44
2.2.4. – <i>A estrutura do Plano de estudos em vigor</i>	48
2.3. – As perspectivas dos alunos e ex-alunos sobre a Licenciatura	48
2.3.1. – <i>Os anos da Licenciatura</i>	49
2.3.2. – <i>As disciplinas da Licenciatura</i>	49
2.3.3. – <i>Os docentes da Licenciatura</i>	51
2.3.4. – <i>A perspectiva dos ex-alunos</i>	52
2.4. – Evoluções e questionamentos	52
Referências	55

SEGUNDA PARTE – A DISCIPLINA

1 – Um projecto de formação para o 2º ano da Licenciatura	60
2 – Pressupostos e objectivos da disciplina	64
2.1. – Objectivos gerais	66
3 – Os conteúdos da disciplina	66

3.1. – O contexto teórico: âncoras antigas e novas da disciplina na Psicologia	68
3.1.1 – <i>A Psicologia da Educação como Psicologia da Aprendizagem, antes e depois dos anos 80</i>	69
3.1.2. – <i>A Psicologia da Educação como Psicologia das Relações de Intervenção e de Formação</i>	76
3.2. – Perspectivas e temáticas de abordagem	83
3.2.1. – <i>As perspectivas</i>	83
3.2.2. – <i>As temáticas e seus conteúdos</i>	85
4 – Organização e funcionamento da disciplina: os espaços pedagógicos	89
4.1. – As aulas	90
4.2. – Atendimento aos alunos e reuniões de docentes	93
5 – Metodologias	93
5.1. – Metodologia nuclear das aulas teóricas	94
5.2. – Metodologia nuclear das aulas práticas	97
6 – Materiais nucleares das aulas	99
7 – Bibliografia e documentação	100
8 – Métodos de avaliação	101
Referências	105
 TERCEIRA PARTE – DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA	 111
1 – O programa	115
2 – Estrutura concreta das aulas: visão panorâmica	123
3 – Momentos	129
Aula de apresentação	131
1 - Objectivos	131
2 - Sumário	131
3 - Exposição	131
 TEMÁTICA 1 – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	 135
Momento 1 – Unidade e diversidade do conceito de educação	137
1 - Objectivos	137
2 - Sumário	137
3 - Exposição	137
Momento 2 – Transformações do conceito de educação no séc. XX	139
1 - Objectivos	139
2 - Sumário	139
3 - Exposição	139
4 - Bibliografia	141
Momento 3 – Conhecimento científico e relações da Psicologia com a Educação no início do séc. XX	142
1 - Objectivos	142
2 - Sumário	143

3 - Exposição	143
4 - Bibliografia	148
Momento 4 – Relações da Psicologia com as Ciências da Educação a partir da Segunda metade do séc. XX	150
1 - Objectivos	150
2 - Sumário	150
3 - Exposição	150
4 - Bibliografia	158
Bibliografia da temática 1	160
 TEMÁTICA 2 – FORMAÇÃO, SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE	163
Momento 1 – Socialização e identidade – uma abordagem	165
1 - Objectivos	165
2 - Sumário	165
3 - Exposição	165
4 - Bibliografia	172
Momento 2 – Teorias da identidade na lógica da estratégia – a teoria da identidade social de Sarbin e Scheibe	174
1 - Objectivos	174
2 - Sumário	174
3 - Exposição	175
4 - Bibliografia	179
Momento 3 - Teorias da identidade na lógica da estratégia – a teoria da identidade social de Henri Tajfel e seus desenvolvimentos	181
1 - Objectivos	181
2 - Sumário	181
3 - Exposição	181
4 - Bibliografia	188
Momento 4 – Teorias da formação da identidade na lógica da subjectivação – a abordagem	190
1 - Objectivos	190
2 - Sumário	190
3 - Exposição	191
4 - Bibliografia	197
Momento 5 – Teorias de ênfase no afecto: a necessidade de reconhecimento. A identidade em Erik Erikson e a lógica formativa dos estádios de desenvolvimento	198
1 - Objectivos	198
2 - Sumário	198
3 - Exposição	198
4 – Bibliografia	206

6 - Teorias de ênfase no afecto: a necessidade de reconhecimento. Modernidade e identidade pessoal em Giddens	208
1 - Objectivos	
2 - Sumário	208
3 - Exposição	208
4 - Bibliografia	212
Momento 7 – Teorias de ênfase na interacção: a necessidade de troca. Identidade de papel em McCall e Simmons e estrutura e mudança da identidade pessoal	213
1 - Objectivos	
2 - Sumário	213
3 - Exposição	213
4 - Bibliografia	222
Momento 8 - Teorias de ênfase na interacção: a necessidade de troca. A dinâmica da interacção	224
1 - Objectivos	
2 - Sumário	224
3 - Exposição	224
4 - Bibliografia	225
	231
Momento 9 – Teorias de ênfase na cognição: a necessidade de estrutura. A teoria das representações sociais	232
1 - Objectivos	
2 - Sumário	232
3 - Exposição	232
4 - Bibliografia	238
Momento 10 - Teorias de ênfase na cognição: a necessidade de estrutura. A egoecologia	240
1 - Objectivos	
2 - Sumário	240
3 - Exposição	240
4 - Bibliografia	244
Momento 11 - Teorias de ênfase na cognição: a necessidade de estrutura. Mudança individual e mudança colectiva	245
1 - Objectivos	
2 - Sumário	245
3 - Exposição	245
4 - Bibliografia	245
Bibliografia da temática 2	247
	249
TEMÁTICA 3 – EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	255
Momento 1 – Aprendizagem e educação. Teorias clássicas da aprendizagem	257
1 - Objectivos	257

2 – Sumário	
3 - Exposição	257
4 - Bibliografia	257
Momento 2 – Teorias comportamentalistas: modelos de ensino e de modificação do comportamento	264
1 - Objectivos	266
2 - Sumário	266
3 - Exposição	266
4 - Bibliografia	266
Momento 3 – Teorias cognitivistas da aprendizagem e modelos de ensino	275
1 - Objectivos	277
2 - Sumário	277
3 - Exposição	277
4 - Bibliografia	277
Momento 4 – A teoria de campo de Lewin e a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano	282
1 – Objectivos	284
2 – Sumário	284
3 - Exposição	284
4 – Bibliografia	284
Momento 5 – A perspectiva construtivista em educação	290
1 - Objectivos	291
2 - Sumário	291
3 - Exposição	291
4 - Bibliografia	291
Momento 6 – A relação educativa	296
1 - Objectivos	297
2 - Sumário	297
3 - Exposição	297
4 - Bibliografia	297
Bibliografia da temática 3	298
	299

INTRODUÇÃO

Este é um relatório sobre o modo como, desde 1999, concebo a docência da disciplina de Psicologia da Educação (PE) do 2º ano da Licenciatura em Ciências da Educação (LCE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP), da qual sou, desde essa data, Professora Responsável.

O domínio científico da Licenciatura em Ciências da Educação (LCE) e a própria Licenciatura, assim como o domínio científico e académico da disciplina de Psicologia da Educação (PE), possuem uma história e contextualizações que, inevitavelmente se tornam presentes no projecto de formação que a disciplina transporta.

Com efeito, como anuncia a abordagem etnometodológica (*cf.* Shotter, 1996), nada se pode fazer no futuro que não conte com elementos do passado, e a forma que o futuro pode tomar, podendo, ou devendo, ser nova, ancora-se nas condições passadas e presentes, individuais e colectivas.

Professora profissionalizada do ensino primário, com oito anos de serviço, e licenciada em Psicologia, com opção e estágio em Psicologia da Educação, ingressei no Grupo de Ciências da Educação em 1989, após dois anos de docência das disciplinas de Introdução às Ciências da Educação e de Correntes Pedagógicas Contemporâneas nos Ramos Educacionais da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Em 1990/1991, fui, pela primeira vez, docente da disciplina de PE na LCE, tendo sido docente das aulas práticas até 1995/1996. Equiparada a bolseira, desde esse ano até ao ano de 1997/1998, retomei a docência da disciplina, como Docente Responsável, em 1999.

Durante esses 10 anos – que incluem a prestação de provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica (1993) e de Doutoramento em Ciências da Educação (1999) -, um objectivo fundamental me orientou: fazer justiça à racionalidade própria do trabalho científico e pedagógico em Educação.

Com efeito, enquanto simultaneamente licenciada em Psicologia (conhecedora do quadro científico e prático do trabalho dos psicólogos da educação) e professora profissionalizada de um nível de ensino que congrega especialmente educação e ensino, e dimensões sociais e psicológicas, pressentia que a Psicologia da Educação na formação de Licenciados em Ciências da Educação havia de ser diferente. Neste projecto, era acompanhada pelo então Docente Responsável pela disciplina¹.

Também o Grupo de Ciências da Educação se apresentava com uma cultura científica e pedagógica específica, centrada na afirmação da diferença do campo científico das Ciências da Educação em relação a outras áreas das Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente o da Psicologia, com o qual a LCE correria mais riscos de se confundir, por partilhar espaços institucionais com a Licenciatura em Psicologia (LP) da mesma Faculdade².

Assim, o sentimento individual que referi e a cultura do grupo em que iniciava a minha socialização académica convergiam num projecto onde a construção e materialização da originalidade científica e pedagógica da Licenciatura em Ciências da Educação se havia de perseguir todos os dias e em todas as tarefas.

Por razões óbvias, a disciplina de PE aparecia-me como um espaço muito especial de construção consistente da originalidade referida. Por um lado, ela era a única disciplina claramente com origem no campo científico da Psicologia que era assegurada por docentes do Grupo de Ciências da Educação; por outro lado, tratava-se de uma das disciplinas que, ao longo do séc. XX, mais tinha sido responsável pelos diversos reducionismos de que o estudo da educação tem sido alvo.

¹ O Prof. Doutor Agostinho Ribeiro, Docente Responsável da disciplina de Psicologia da Educação, desde o seu início até 1999, publicara nessa época o texto "A Psicologia da Educação nos cursos de formação", onde se sintetizam as principais ideias pelas quais ainda hoje a disciplina, a esse respeito, se rege.

² Com efeito, o impacto desta partilha é notório nos Planos de Estudo de qualquer das Licenciaturas em Ciências da Educação e da Educação das Universidades portuguesas, embora de extensão e qualidade diferente.

Desfazer estes equívocos e tornar a disciplina consistente e pertinente para a formação universitária em Ciências da Educação foram princípios que sempre me orientaram. Para o efeito, prossegui e aprofundei estudos no domínio da epistemologia das Ciências da Educação e no domínio da teoria psicológica actual, cada vez mais crítica em relação ao seu próprio passado, e esforcei-me por ser sensível à realidade (colegas docentes e discentes) em que me integrava, perspectivando-a como “inscrita numa temporalidade própria e digna”³.

É porque a disciplina de Psicologia da Educação pode ser especialmente demonstrativa, quer do percurso pessoal que referi, quer do trabalho próprio à formação em Ciências da Educação, que a escolho para dar a ver o mérito pedagógico e científico do trabalho, muito mais vasto e diverso, que tenho desenvolvido no Grupo de Ciências da Educação da FPCEU-UP.

Neste relatório - que em tão grande parte põe em jogo os conteúdos e as metodologias “ensinadas” na disciplina que é seu objecto - opto por uma estrutura textual coerente com a abordagem ecológica do desenvolvimento humano, na qual o comportamento é explicado pela actividade do sujeito, reconhecido como agente, e suas interacções em diversos níveis contextuais, também eles em interacção:

Microsistema – “complexo de actividades e relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente, experienciados ou vivenciados num contexto imediato” (Portugal, 1992:38);

Mesosistema – “inter-relações entre contextos em que o indivíduo participa activamente”, ou um sistema de microsistemas (ibid.:39);

Exossistema – “um ou mais contextos (...) onde ocorrem situações que afectam ou são afectadas pelo que ocorre no contexto imediato em que o sujeito se movimenta” (ibid.);

³ Berger (1992) utiliza esta expressão para explicitar o que entende por “escuta” quando se debruça sobre as características actuais da investigação em educação. Utilizamo-la por considerarmos a nossa postura adequada a esse espírito.

Macrossistema – “protótipos gerais, existentes na cultura ou subcultura, que afectam ou determinam o complexo de estruturas e actividades ocorrentes nos níveis mais concretos” (ibid.).

Na sequência textual, necessariamente vinculada a um propósito de argumentação e descrição, seguiremos a ordem inversa à da apresentação acabada de fazer.

Assim, o texto é organizado em três partes (primeira parte, segunda parte e terceira parte), relativas, respectivamente, (a) ao enquadramento da disciplina, (b) à justificação da sua organização e do seu funcionamento e (c) ao desenvolvimento efectivo das aulas.

A primeira parte refere-se ao enquadramento, instituído e instituinte, material e semântico, objectivo e subjectivo da disciplina. Tratar-se-á sobretudo de dar conta do Macrossistema e do Exossistema, através dos desenvolvimentos das principais tendências das Ciências da Educação ao longo do séc. XX e da formação superior em Ciências da Educação em Portugal e na Universidade do Porto.

A segunda parte focaliza a disciplina de Psicologia da Educação, que representa, em si mesma, um Mesossistema, lugar afectado e influenciador do Macrossistema e do Exossistema, um sistema de microssistemas centrado na inter-relação de contextos em que o sujeito participa activamente. Nesta parte, abordam-se - de um modo assumidamente geral e numa perspectiva de justificação - os pressupostos, os objectivos, os conteúdos, a estrutura, as metodologias, os materiais didácticos e as práticas de avaliação subjacentes ao programa da disciplina.

A terceira parte é representativa do microssistema que a relação educativa numa disciplina representa. Nela, expõe-se de um modo concreto o sistemático o desenvolvimento do programa da disciplina.

Ao desenvolvimento deste relatório está sempre subjacente o projecto pedagógico e científico que me inspira, no qual assumo:

- as Ciências da Educação como um campo de saber científico capaz de se afirmar como campo particular de problematização e intervenção;
- as Licenciaturas em Ciências da Educação e em Educação, na Universidade, como um factor profundamente positivo, para as Ciências da Educação e para a Universidade;
- a postura esclarecida de Giroux (1990) na sua defesa do “professor como intelectual”, segundo a qual caberia aos intelectuais “reafirmar uma nova política social (alimentada por) um conjunto vivo de relações concretas” (*ibid.*) e desenvolver a esperança que põe em jogo “visões alternativas de sociedade, de humanidade, de estruturas institucionais, de ordens de conhecimento” (*ibid.*:271).

REFERÊNCIAS

- BERGER, G (1992). A investigação em educação-modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*. 3, 23-36.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales - hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.
- RIBEIRO, A (1991). A Psicologia da Educação nos cursos de formação. In *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE, 609-616.
- SHOTTER, J. (1986). A sense of place: Vico and the social production of social identities. *British Journal of Social Psychology*. 25, 199-211.

PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO

A disciplina de Psicologia da Educação (PE) está dependente de um enquadramento com impacto determinante nas opções para as grandes linhas da sua organização e funcionamento. As dimensões desse enquadramento são de tipo simbólico e de tipo material e dizem respeito aos domínios do saber e à organização e funcionamento da instituição em que toma lugar.

Se explicitar e esclarecer o ponto de vista próprio sobre os saberes científicos em educação é sempre importante para podermos explicitar e esclarecer como a disciplina por que somos responsáveis aí se enquadra, na disciplina de PE a dimensão dos saberes assume uma especial relevância, uma vez que nela se geminam “epistemologias” que nem sempre conviveram/convivem pacificamente na comunidade científica da Educação.

Começaremos, por isso, por dar conta, de forma necessariamente sucinta, da perspectiva que partilhamos no que diz respeito ao desenvolvimento dos saberes em Ciências da Educação ao longo do séc. XX, referindo-nos, sempre que se demonstre adequado, ao modo como os saberes sobre os processos psicológicos implicados na educação aí foram considerados.

De seguida, abordaremos as características da Licenciatura em Ciências da Educação da UP. Também em relação ao contexto institucional em que a disciplina toma lugar, a necessidade de explicitação e de esclarecimento, referida no que diz respeito à especificidade dos saberes, se torna obrigatória. Com efeito, este contexto não só induz transformações profundas das representações e expectativas que habitualmente se associam à Psicologia da Educação, decorrentes da própria História da Psicologia, mas também da sua inserção clássica, quer em Licenciaturas em Psicologia, quer em Licenciaturas em Ensino.

1 - As especificidades dos saberes em Educação

Para darmos conta das especificidades que imputamos aos saberes científicos em Educação, optámos por apresentar a nossa visão crítica do seu processo sócio/histórico, distinguindo aí duas fases: uma que se estende até aos anos 60 e que consideramos envolta por uma lógica de exclusão; outra que se desenvolve a partir dos anos 60 e que considerámos envolta por uma lógica de inclusão. Com efeito, a dimensão exclusão/inclusão parece-nos ser aquela que, congregando bem em cada pólo a história social e a história da ciência, melhor discrimina entre o passado e o presente da Educação.

1.1. - As Ciências da Educação até aos anos 60: a lógica da exclusão

É genericamente do nosso conhecimento o modo como classicamente as Ciências Sociais e Humanas se afirmaram no mundo social e científico. Sem lugar marcado na grelha dos saberes disponíveis – as Humanidades e as Ciências da Natureza – as Ciências Sociais e Humanas foram-se instalando nas universidades, sobretudo a partir do último quartel do século XIX, colocando-se, no que diz respeito ao objecto e ao método, à sombra das ciências da natureza (*cf. Wallerstein et al., 1996*).

Duas teorias destas ciências as enformaram: a mecânica celeste de Newton (1642-1727) e a teoria evolucionista de Charles Darwin (1809-1882). A primeira legou-lhes o estaticismo e o determinismo, a segunda a ideia da sobrevivência do mais apto na competição pela vida.

Foi com estes legados - o primeiro enquanto grelha para uma nova ordem e um novo controle social e o segundo enquanto legitimador da supremacia do homem branco, ocidental, inteligente e bem sucedido - que as Ciências Sociais e Humanas se produziram, ao mesmo tempo que produziam a sociedade e os homens que se propunham estudar (*cf. Wallerstein et al., 1996 e Silva, 1995*).

1.1.1. - Ciências Sociais e Humanas e construção dos estados modernos

São grandes e recíprocas as relações existentes entre a produção da sociedade moderna e a produção das Ciências Sociais. A prová-lo está o modo diferente como, em diferentes países, disciplinas iguais se desenvolveram. Confrontados com a necessidade de dar unidade a territórios de identidade ameaçada (França, Inglaterra) ou inexistente (Alemanha, EUA) e com a potencial anarquização provocada pelo desenvolvimento tecnocrático desenfreado, os estados modernos tinham necessidade de conhecimentos mais exactos para tomarem decisões respeitantes ao estabelecimento da ordem e da unidade. Como defendem Wallerstein *et al.* (1996), para a emergência das ciências sociais foi fundamental o surto cultural suscitado pela Revolução Francesa. Num contexto em que as transformações político-sociais se revelavam inescandíveis e onde a soberania do povo constituía cada vez mais a norma, a ordem pensada como natural deixava de ter sentido.

Tornava-se então adequado investir na organização e racionalização da mudança social, “sem dúvida na tentativa de limitar a extensão do fenómeno” (*ibid.*:24); porque a preocupação era organizar a vida social numa base estável, o paradigma das Ciências Exactas - já institucionalizadas e de utilidade social demonstrada - serviria, quer à sua reivindicação do estatuto de Ciências, quer ao pedido social e político que estava, mais ou menos explícito, no espaço que lhes era dado. Pedido social e político a que o povo também aderiu⁴.

⁴ Fazemos aqui alusão a Stoer (1994: 5-6) que, analisando o modo como a burguesia, tendo-se apoiado no povo contra a nobreza, “recriou para seu proveito uma nova hierarquia social e novas desigualdades”, conclui sobre esta adesão apoiando-se na seguinte afirmação de Bissieret (1979): “se as desigualdades reais subsistem nos factos, o princípio da igualdade tornou-se um valor universalmente adoptado. Substituindo formalmente a ideia de nascimento por direito divino, as noções de igualdade, de mérito, de aptidão, de competência e de responsabilidade individual tornaram-se os elementos de uma ideologia global à qual o “Povo” também aderiu” (*ibid.*).

1.1.2. - *Construção dos estados modernos e construção dos sistemas educativos*

São também grandes e recíprocas as relações entre a produção dos estados modernos e a institucionalização dos sistemas educativos, cujo conteúdo operante foi a escolarização de massas (Correia, 1997; Araújo, 1996). São, aliás, estas relações que retiram ao projecto iluminista da instrução o seu potencial emancipador.

Este colapso da emancipação na regulação (para usarmos os termos de Sousa Santos, 1995) fica patente na mudança de perspectivas sobre a instrução pública de Condorcet (1743-1794) a Durkheim (1858-1917). A propósito, diz-nos Eliard (1993:60)

Em Durkheim, a sociedade orgânica deve, pela escola, inculcar ao indivíduo os princípios morais susceptíveis de assegurar a coesão e a estabilidade social. Condorcet, pelo contrário, esboçava, num contexto histórico onde o individualismo se identificava ao movimento de emancipação social, um plano de instrução susceptível de permitir o desenvolvimento de cidadãos livres, exercendo plenamente o seu papel de “actores sociais” autónomos e livremente associados. Durkheim fazia confiança sobretudo na educação moral, Condorcet privilegiava os saberes e a inteligência crítica porque trabalhava para preparar um futuro de liberdade e de igualdade.

O texto inédito de Durkheim, “O ensino da moral na escola primária”, publicado em 1992 pela Revue Française de Sociologie, confirma a adequação desta análise.

1.1.3. - A distinção teóricos/práticos

É também Durkheim que, em 1911, diferencia pela primeira vez entre Ciência da Educação e Pedagogia, propondo o que tem sido considerado (cf. Avanzini, 1978) a matriz da distribuição dos saberes em educação. Nessa matriz, os saberes educacionais distribuem-se: pelas Pedagogias especulativas, que despertam os espíritos, mas não são operatórias; pela Pedagogia, definida como Teoria-Prática ou atitude mental intermediária entre a arte e a ciência; pela Arte de Educar, a experiência adquirida em exercício; e pela Ciência da Educação, positivista (Gillet, 1987). Assim, Émile Durkheim, por um lado, reconhecia que os saberes em Educação não são de um só tipo e, por outro lado, retirava à pedagogia a possibilidade de estatuto científico. A Psicologia e a Sociologia seriam as duas Ciências da Educação em que a Pedagogia se devia basear: se esta última ajudaria a fixar os fins sociais (morais) da educação, a Psicologia devia permitir uma identificação detalhada dos procedimentos.

Segundo Correia (1997), esta proposta de Durkheim, abrindo caminho a que os saberes educacionais sejam pensados em rede e contendo uma aproximação original à ideia de aplicação, não resolve os problemas; de facto, na época em que foi formulado, o reconhecimento de vários registos de saber contribuiu, pelo contrário, para a introdução da divisão epistemológica do trabalho entre cientistas e práticos e para a divisão disciplinar do individual e do social, em paralelo com a separação entre fins e acção, reduzidos, respectivamente, a fins morais (Sociologia) e a acção técnica (Psicologia).

Entretanto, a Pedagogia Experimental (aplicação à educação dos critérios da Psicologia Experimental, Landsheere, 1986), baseada na neutralidade dos meios técnicos, distinguia entre experiência e experimentação. Com alguma visibilidade nos anos 20 - sobretudo na sua rejeição da Pedagogia Experienciada representada pelo Movimento da Escola Nova (MEN) que acusa de défice de objectividade e de cientificidade (Landsheere, 1986) - a Pedagogia Experimental

desenvolveu-se principalmente depois da segunda guerra mundial (Correia, 1977). Com ela, a ausência de cientificidade em educação passará a ser imputada, não à especificidade do seu objecto (a requerer então novas grelhas de cientificidade), mas à falta de informação. Se não há método para o objecto, o objecto adequa-se ao método, o que, neste caso, coincide com o considerado legítimo na Psicologia.

A distância entre a ciência e a prática é, assim, definitivamente instaurada, ao mesmo tempo que, nas Ciências da Educação, o trabalho é dividido pelas disciplinas e, nestas, pelas diversas escolas, provocando não só a desagregação do objecto, mas também a redução dos assuntos em estudo a problemas periféricos (Correia, 1997).

1.1.4. - *A divisão disciplinar entre o individual e o social*

De acordo com Correia, (*ibid.*:55), ficava assim por ultrapassar um dos mais importantes “enigmas constituintes da cientificidade em educação”:

a indeterminação entre meios e fins, a impregnação de ambos pelos resquícios de ‘subjectividade’ que resulta da impossibilidade de os pensar exclusivamente no registo de tecnicidade axiologicamente neutra

Uma das principais consequências do que vimos a analisar nas Ciências da Educação é a separação entre o individual e o social ou, mais propriamente, entre o psicológico e o sociológico. Como afirma Correia (1997:13), desde as suas primeiras tentativas de afirmação, através da procura da sua integração no projecto positivista de unificação da ciência, as Ciências da Educação, tendo “por objecto empírico um espaço social apelante para a articulação metódica do individual e do social, (...) transformaram este apelo numa dicotomia” que se traduziu numa psicologia instrumental e individualista e numa sociologia formal e colectivista. De facto, a Psicologia e a Sociologia desempenharam no percurso das Ciências da Educação e na produção da

sociedade moderna um papel que devem saber analisar e de que devem saber orgulhar-se, mas também redimir-se.

1.2. - As Ciências da Educação depois dos anos 60: a impregnação progressiva pela lógica da inclusão

Depois da II Guerra Mundial, apesar das desilusões, a ciência e a tecnologia continuaram a ser a esperança de ressurgimento, considerando-se que os erros passados se deviam apenas, e ainda, a uma cientificidade prometida por realizar (aspecto a que já fizemos alusão a propósito da Pedagogia Experimental). O desenvolvimento dos conhecimentos e dos meios técnicos permitiriam, agora, nos dois lados do mundo, aliar, de um modo mais estreito, sistema político-económico, desenvolvimento e ciência.

O fordismo tornou-se o sistema económico típico dos países do centro. O “ciclo virtuoso fordista” pautava-se pelo optimismo do crescimento económico ilimitado, permitindo alargar as áreas de intervenção do Estado Providência e assegurar assim o aumento do consumo de massas (Correia, 1994). Foi este modo de regulação que permitiu a procura optimista de educação e a expansão dos sistemas educativos ocidentais. É neste contexto que se promove o princípio da igualdade de oportunidades, incidindo-se na educação cada vez mais alargada e gratuita.

No fim da década de 60, transformações de carácter económico e cultural desembocam numa crise generalizada: o “ciclo virtuoso fordista” dá lugar ao “ciclo vicioso fordista”, expresso em desemprego estrutural (Correia, 1994).

Os sistemas educativos ressentir-se-ão fortemente. No campo da educação, como refere Correia (1994), se a primeira resposta à crise do fordismo se traduziu em macroplanificação, o segundo tipo de resposta, desenvolvido a partir da década de 80, vai basear-se em mecanismos que tendem a responsabilizar a sociedade civil pelas soluções para o Estado Moderno. Segundo o mesmo autor, este tipo de resposta fará com que a relação da escola com a

economia tome a dianteira em relação à relação da escola com a democracia: a competitividade económica do país estará à frente da igualdade de oportunidades.

Simultaneamente, a incitação ao consumo de massas provoca a erosão do modelo cultural em que toda a sociedade moderna se havia fundado, baseado na disciplina, na abstinência e na vida simples como valores a perseguir (Zoll, 1992). A referência comunitária implícita às instituições modernas - a que correspondem estruturas de *habitus* e de identidade - perde cada vez mais o sentido que a originara. A sociedade entra assim num processo de crise caracterizado pela própria inoperância dos mecanismos de regulação antes eficazes.

1.2.1. – A inserção das Ciências da Educação no mundo académico

É neste contexto histórico que se faz a inserção das Ciências da Educação no mundo académico. A educação e a escola, vistas como questões sociais centrais, tornam-se temáticas importantes de investigação com relevância social.

A esse nível, desenham-se duas linhas de investigação separadas: uma, subordinante, desenvolve-se no registo do sistema de modo a responder a necessidades político-económico-sociais, sustentando diversas análises internacionais e numerosas reformas dos sistemas educativos; outra, subordinada, respondendo à emergência pujante da subjectividade, procura a interface do social e do individual, questionando a causalidade estrutural da sociologia e a causalidade linear da psicologia; a psicossociologia dos pequenos grupos, a análise institucional, as correntes de Palo Alto, as novas correntes psicanalíticas e a etnometodologia informam esta vertente (Correia, 1997).

A hegemonia da primeira resulta em duas tendências: por um lado, através do desenvolvimento da Pedagogia Experimental, cresce a separação cientistas/práticos e, por outro lado, através dos programas de investigação e

desenvolvimento e das reformas dos sistemas educativos, diminui o controle da comunidade científica sobre a sua própria produção.

A diversidade científica é, no entanto, cada vez maior. Dentro das disciplinas, as escolas proliferam: umas enfatizam a subjectividade, outras continuam a adiá-la. Mas umas e outras tendem a deslocar-se de uma centração na criança a ensinar para uma centração no adulto a formar e a mudar. De facto, as consequências mais evidentes do cruzamento do desenvolvimento tecnológico - rápido e imprevisível - com as novas correntes sociológicas, psicológicas e pedagógicas foram a educação permanente e a educação não formal, com efeitos no alargamento da escolaridade obrigatória e no desenvolvimento da formação profissional (Resweber, 1986).

1.2.2. – Um paradigma que emerge

Transformações da sociedade, das concepções de educação e de conhecimento científico nos diversos domínios da realidade são concomitantes. Um novo paradigma emerge, para as Ciências Sociais e para as Ciências da Natureza, desta vez sob os referenciais que, no passado, marginalizaram as primeiras (cf. Sousa Santos, 1995)⁵.

Tal como o paradigma clássico tinha subjacente uma “sociologia” (concepções das relações sociais) e uma “psicologia” (concepções do humano e da pessoa humana), também o paradigma que emerge as possui. No dizer de Sousa Santos (1995), o paradigma emergente é de cariz societal e epistemológico, anunciando a construção de novas subjectividades, colectivas ou individuais.

⁵ Para Dilthey “a inteligência do mundo humano e das culturas históricas supõe a compreensão de certas significações imanentes à vida e que essa leitura imediata do sentido é radicalmente diferente da explicação causal praticada pelas ciências da natureza” (van Breda, *in* prefácio a Schutz, 1990:IX). É este o ponto de vista que, agora, envolve as próprias Ciências da Natureza (ver também a propósito Wallerstein *et al.*, 1996)

Superficialmente, à transição paradigmática corresponde uma crise, muitas vezes denominada crise da modernidade. Segundo Giddens (1994:166) existe crise sempre que “as actividades ligadas a objectivos importantes na vida de um indivíduo ou colectividade parecem subitamente desadequadas”. Para Zoll (1992), a crise da modernidade, tal como se realizou ao longo de cerca de dois séculos, é a crise da sua normalidade, ou seja, das normas de comportamento e de funcionamento que se lhe tornaram inerentes. A crise da normalidade traduz-se na desregulação das estruturas sociais (entre elas as da educação) e anuncia uma mutação sócio-cultural em curso.

A sociedade a construir, mantendo ou não a referência à modernidade, terá que desconstruir as assimetrias em que a modernidade se instalou, quer nos princípios do seu pilar da regulação (do estado, do mercado e da comunidade), quer nas racionalidades do seu pilar da emancipação (cf. Sousa Santos, 1995).

É na construção das novas subjectividades do paradigma emergente (que Sousa Santos, 1995, esboça sob os tópicos “fronteira”, “barroco” e “sul”) que muitas escolas das Ciências Sociais e Humanas, e muito concretamente das Ciências da Educação (mesmo sem adoptar estes autores e suas respectivas terminologias), se encontram comprometidas. Nessa procura, as disciplinas perdem os limites tradicionais e reconfiguram os seus domínios de indagação: nomeadamente, a Sociologia da sociedade dá lugar à Sociologia do sujeito (cf. Dubet, 1994) e a Psicologia do indivíduo dá lugar à Psicologia das interacções sociais (cf. Gergen, 1987).

1.2.3. – Uma nova cientificidade em educação

Desenvolvendo, especificando e complexificando o seu objecto, o último quartel deste século caracteriza-se pela procura profunda de uma nova cientificidade em educação. Ao debruçar-se sobre a investigação em Ciências da Educação, Guy Berger (1992) considera que o seu estado actual se caracteriza por três tipos de tendências: a diminuição da distância entre os que sabem e os

que agem, a desvinculação em relação ao aparelho de estado e a importância adquirida pela organização. Em termos teórico-metodológicos, trata-se de um regresso ao “olhar etnográfico” e aos procedimentos clínicos e à emergência do estabelecimento, enquanto espaço de interações, como nível privilegiado de análise: “o espaço onde se constrói o sujeito na articulação entre o sujeito individual e o sujeito social” (*ibid.*:35).

A re-elaboração consequente distingue dois caminhos de investigação que são dois tipos de relação com a prática: um, a investigação sobre educação, em que o investigador considera que sabe o que os práticos não sabem sobre a sua própria prática; outro, a investigação em educação, em que o investigador vai ao encontro do saber de que os práticos são portadores.

Diferentemente do que acontece na investigação sobre educação, a investigação em educação não depende das disciplinas já constituídas e define “o seu objecto a partir do conjunto de práticas que dizem respeito ao acto educativo” (Berger, 1992:29). Aqui, a “entrada” “para as Ciências da Educação já não se faria através da Psicologia, da Sociologia ou da Medicina, mas pelo tipo de objecto de análise escolhido” (*ibid.*:30). Esta investigação é uma praxiologia na medida em que nela se “produz conhecimentos sobre um certo tipo de acções” (*ibid.*), e é sempre impura, no sentido de que se desenvolve numa multireferencialidade disciplinar e de que está dependente dos sistemas de valores e dos sistemas de acção dos intervenientes.

A interdisciplinaridade em Ciências da Educação estaria assim profundamente dependente do trabalho intradisciplinar de transformação das disciplinas a partir do campo concreto de estudo e dos seus destinatários; no nosso caso, a educação e os educadores especializados.

2 . As características da Licenciatura em Ciências da Educação da UP

A Licenciatura em Ciências da Educação da UP e a disciplina de PE que nela se enquadra adquirem especificidades por relação com o processo sócio-histórico dos saberes em educação - a cujos aspectos essenciais nos referimos no ponto anterior - mas também por relação com as particularidades da realidade portuguesa a esse respeito. A estas particularidades acrescentam-se, depois, as que são oriundas da própria Licenciatura na Universidade do Porto. É a estas duas dimensões que nos vamos referir neste ponto.

2.1. – Ciências da Educação, realidade portuguesa e Universidade

Em Portugal, no dealbar da década de 90, as Licenciaturas em Ciências da Educação inauguram a vinculação central, e já não periférica, das Ciências da Educação à Universidade. Esta relação traz consigo a possibilidade de

(criação e difusão de) conhecimento científico na área da Educação, retomando uma tradição de estudos universitários que data do final do século XIX e que se difundiu largamente em todo o mundo a partir dos anos sessenta (...) ⁶ alterando o curso até aí seguido pelas Ciências da Educação em Portugal.

Afirmando que o reconhecimento da importância dos saberes de Educação, nomeadamente em Portugal, resultaram mais do reconhecimento da sua instrumentalidade que da sua cientificidade, Correia (1993a:31) identifica três etapas nesse percurso: a década de 60, marcada “pela figura do *expert* ou do planificador em Educação”, legitimado não pela cientificidade dos seus saberes mas pela eficácia prevista das suas decisões; a década de 70, marcada “pelo aparecimento das figuras do militante pedagógico e do *expert* crítico”, onde as

⁶ Texto extraído de apresentação da LCE da FPCE da Universidade de Lisboa.

Ciências da Educação continuam a ser toleradas devido ao seu valor instrumental ou enquanto campo de estudo de outras Ciências Humanas de cientificidade já reconhecida (a Psicologia, por exemplo); a segunda metade da década de 80, marcada pela criação das Licenciaturas em Ciências da Educação.

Esta última etapa é vista por Correia (*ibid.*) “como um importante contributo simbólico (...) para o desenvolvimento de modalidades de investigação educacional” capazes de “escapar” ao controle do poder político e ao praticismo (“didactismo acrítico”), que “se tenderão a articular com uma acção educativa que não pode abdicar da sua dimensão crítica”.

Traçando o mesmo percurso, numa visão menos optimista, Nóvoa (1990, referido em Correia e Stoer, 1995:56) frisa a constante dependência das Ciências da Educação em Portugal em relação à Formação de Professores. Assim, identifica os anos 70 como o tempo em que as Ciências da Educação em Portugal investem na produção de políticas de educação para a formação inicial de professores, os anos 80 como o tempo em que as mesmas investem a profissionalização em serviço dos professores, e os anos 90 como tempo de investimento na formação contínua de professores.

Diversos autores se referem negativamente à forte vinculação das Ciências da Educação em Portugal à formação de professores (Nóvoa, 1990; Campos, 1993; Correia e Stoer, 1995), não porque se trata de formação de professores, mas porque, cingindo-se-lhe, as Ciências da Educação se restringem, continuando a adiar-se como campo de produção de teoria educacional nos diversos contextos, formas e níveis que a Educação pode assumir, produção que pode inclusivamente introduzir novidade, rigor e vitalidade à formação de professores.

Foi sobretudo a investigação educacional que, com a tendência referida, se viu (vê) enfraquecida. Com efeito, a história da investigação educacional em Portugal é ainda pobre ou demasiado dependente. Inicialmente inexistente, esta começa na própria formação de professores (Rui Grácio, 1991) –

confinada aos seus objectivos e entendimentos do momento histórico – para seguidamente se tornar subordinada, primeiro, aos requisitos de organizações internacionais (Correia e Stoer, 1995) e, depois, a modelos de investigação importados do estrangeiro (Campos, 1993).

É para a investigação educacional que a criação das Licenciaturas em Ciências da Educação (a entrada das Ciências da Educação na Universidade, pela porta principal) pode contribuir positivamente. Mas é também para a mudança pedagógica na Universidade que as Licenciaturas em Ciências da Educação podem contribuir.

Instituição de ensino das mais antigas, a Universidade transformou-se profundamente ao longo do séc. XIX, em consequência da emergência da “ciência racional” como novo saber legítimo e da institucionalização e extensão dos sistemas educativos nacionais, sofrendo, tal como as restantes escolas, influências das promessas mais *generosas*⁷ da modernidade, entre as quais assume relevância a de um saber como bem social e de todos. Mas cedo - como esclarece Giroux (1990) - os professores universitários abandonaram a visão da sua prática como instituinte de um novo espaço público onde “o diálogo é orientado para o desenvolvimento de formas de solidariedade e de organizações políticas” (*ibid.*:267), para se encerrarem numa linguagem científica hermética que funciona por si mesma e para si mesma.

Com efeito, a Universidade com que hoje ainda convivemos deve a sua configuração essencial à emergência e progressiva hegemonia da “ciência racional”, a partir do séc. XVII e até meados do séc. XIX (Wallerstein *et al.*, 1996), e está profundamente ligada à ascensão da burguesia, à emergência da classe média e à profissionalização da sociedade e, também e simultaneamente, às separações profundas entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a teoria e a prática (*cf.* Dubar, 1995), as Ciências e as Humanidades, a Filosofia e a Técnica (Wallerstein *et al.*, 1996).

⁷ O termo não é nosso, mas de Magalhães (1995)

No momento, a Universidade vive novas tensões e mudanças. Ao longo do séc. XX, e sobretudo no seu terceiro quartel, a Universidade - desvanecendo-se progressivamente os dualismos ideológicos, políticos e sociais que caracterizaram a primeira metade do século e tornadas imperiosamente presentes novas necessidades económico-sociais relacionadas com a educação de massas por um lado e, por outro lado, com a formação tecnológica – foi sendo cada vez mais confrontada com exigências de “utilidade” social e técnica dos saberes produzidos. Esta tendência, se questiona o saber formal do passado (a que a própria “ciência racional” aderiu através da sua academização) de modo considerável e inevitável, “empurra” também a Universidade para a reconciliação entre democratização e efficientização. O contexto é confuso e na maior parte das vezes paradoxal. Mas, apesar de ventos e marés, de correntes e contracorrentes, a Universidade permanece, para dentro e para fora dos seus limites, um lugar de produção avançada de mais e melhores bens culturais da sociedade, onde o saber mais esotérico e instrumental se une à sabedoria quotidiana mais reflectida e sentida.

Entre o peso formal do passado e a utilidade imediata do presente, a Universidade faz de si, pela primeira vez, um objecto dos seus próprios estudos. Discutem-se a eficácia, os métodos de ensino, a relevância social da investigação, as carreiras, os planos de estudos, a própria oferta de cursos.

Ao referir-se ao estatuto de “menoridade científica” atribuído às Ciências da Educação no contexto universitário português, Correia (1993a:32) apresenta para o efeito três razões: “(a) relação estreita (...) que tende a estabelecer-se entre investigação educacional e acção pedagógica”, que as torna permeáveis às “instâncias centrais de regulação dos sistemas educativos” (apressadas em encontrar no campo científico a legitimidade que oculte as dimensões ideológicas das suas medidas e propostas); o pluralismo metodológico que lhes é inerente; e “o facto de estas Ciências poderem ter por objecto de estudo o próprio trabalho docente universitário”, ou seja, o facto de estas ciências

poderem interrogar cientificamente as dimensões pedagógicas da actividade docente universitária.

Ao focalizar esta última razão, Correia (ibid.:33) transforma a “menoridade” que constata em “maioridade” prometida, frisando que “a reflexão pedagógica – e, portanto, a investigação educacional – tende (...) a tornar-se imprescindível à sua (da Universidade) regulação extrínseca”. Isto também por três razões: a *universidade de massas*, complexificando as propriedades da população universitária, criou instabilidades que fazem da convivência com a crise a normalidade da vida escolar (quando as *questões pedagógicas* surgem para regular a crise vêm para ficar); a universidade em geral é, cada vez mais, procurada por um público que alterna e/ou acumula experiência escolar e profissional durante tempos longos, obrigando à “invenção de soluções inovadoras que escapam à lógica estruturante da ‘pedagogia espontânea’”; finalmente, a importância crescente da formação profissional contínua na vida universitária questiona seriamente os modelos escolarizados de formação inicial e coloca a formação de adultos no seio da universidade.

O mesmo autor (ibid.) finaliza esta abordagem afirmando a convergência entre os desafios pedagógicos que estas tendências colocam à universidade e os desafios pedagógicos com que se têm confrontado as licenciaturas em Ciências da Educação nas Universidades portuguesas, salientando, assim, que a marginalidade/originalidade das Ciências da Educação nas Universidades constitui menos uma fraqueza que uma mais-valia. E, dadas as transformações no tecido social que dão azo à convergência referida, é possível pensar no papel tendencialmente central a ser assumido por estas Ciências, na Universidade, mas também na sociedade em geral. Esta perspectiva é claramente expressa pela Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, quando se afirma que “o universo da educação e da formação é um dos mais

importantes das sociedades contemporâneas", e que essa importância tende a crescer na "sociedade que aprende"⁸.

2.2. - A Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto

Quatro das Universidades Portuguesas acolhem Licenciaturas em Ciências da Educação (Porto, Coimbra e Lisboa, nas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação) e em Educação (Braga, no Instituto de Educação e Psicologia). Semelhantes nas razões de criação objectivas, no núcleo do perfil do profissional a formar e no tipo de inserção institucional (todas elas integram uma instituição de formação universitária que inclui também uma Licenciatura em Psicologia), estas licenciaturas não são no entanto iguais: na inserção sócio-geográfica, mas também no acesso, na duração do curso, nos planos de estudo e especialidades (ramos) de formação oferecidos, na miscegenação com a Licenciatura em Psicologia com que partilham a instituição e, de modo menos objectivo, na definição das finalidades.

Diferentemente do que acontece nos restantes cursos, na Licenciatura do Porto o acesso faz-se apenas por concurso local, a formação tem a duração de 4 anos (tendo as restantes a duração de 5 anos), no momento não existem especializações (ao que não será alheia a duração do curso) e três disciplinas da formação são asseguradas pelo grupo de Psicologia (sendo que, por exemplo, na Licenciatura de Coimbra, tal acontece em 11 casos). Entretanto, o discurso que envolve a definição de finalidades e estratégias assume-se intencionalmente e, mais directamente e manifestamente que nos restantes casos, como um discurso crítico.

Estas diferenças, que se constituem em vantagens ou desvantagens segundo a óptica de leitura, dão-lhe especificidades e sugerem originalidades que interessa aprofundar com o intuito de prosseguirmos o objectivo.

⁸ Texto extraído de apresentação da LCE da FPCE da Universidade de Lisboa.

2.2.1. - *A génese da Licenciatura e sua configuração básica*

A Universidade do Porto foi a primeira a acolher uma Licenciatura em Ciências da Educação. As expectativas iniciais ligadas à sua criação haviam de influenciar profundamente a configuração de todas as outras.

Com efeito, como refere Stoer⁹, a criação de estudos de licenciatura ao nível da Universidade do Porto havia sido já pensada anteriormente em regime de formação contínua, ou seja, de formação a oferecer a profissionais da educação – especialmente professores do ensino primário e educadores de infância – já habilitados com um diploma do ensino médio, com vista a adquirirem, em dois anos, o grau de licenciatura. Posto de parte este formato por parte da Universidade, a Licenciatura é criada com a duração de quatro anos e com uma configuração que expressa um compromisso entre as expectativas iniciais e as conveniências, quer da Universidade, quer do sistema educativo.

Com efeito, a Licenciatura é criada na sequência de um movimento em que convergem a criação das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, na segunda metade da década de 70, os desafios lançados pela lei de Bases do Sistema Educativo (promoção da qualidade do sistema educativo e dos seus protagonistas) e a interpretação (inevitavelmente integrada num tempo histórico específico) que destas questões fizeram os seus fundadores.

A Portaria 816/87 de 30 de Setembro institui a Licenciatura em Ciências da Educação com um ramo de especialização – Educação da Criança. Segundo a Portaria, o curso visa proporcionar aos profissionais do ensino e da educação o acesso a uma Licenciatura em Ciências da Educação, (a) fornecendo a profissionais já em actividade nas áreas da educação, da segurança social, da saúde e da justiça, uma maior capacidade de intervenção e reflexividade¹⁰, mas

⁹ Texto interno disponibilizado pelo autor com vista à reflexão sobre o desenvolvimento da LCE da UP.

¹⁰ Relatório de auto-avaliação da Licenciatura em Ciências da Educação, divulgado em 1999.

também (b) aumentando o número de profissionais assim credenciados, através de formação inicial.

Assim definidos os objectivos, adivinha-se que a Licenciatura congregará estudantes para quem o curso surge como formação contínua e outros para quem o curso surge como formação superior inicial.

Com efeito, a mesma Portaria prevê que o acesso à Licenciatura se fará por concurso local, podendo os futuros alunos ser recrutados através de contingentes: a) (12º ano), b) (educadores de infância) , c) (professores do ensino primário), d) (assistentes sociais), e) (enfermeiros), f) (outros cursos de bacharelato e licenciatura) e g). Por estes contingentes distribui-se desigualmente o número de vagas globais indicadas pelo *numerus clausus*, sendo que os contingentes b) e c) preencheriam, até 1999, cerca de 2/3 do número total de vagas.

O concurso local, por sua vez, é constituído por duas fases - uma de análise curricular e outra de prestação de provas - sendo os critérios de selecção, à partida, iguais para todos os contingentes. Este modo de acesso fará com que, mesmo os estudantes que acedem à Licenciatura pelo contingente a) não correspondam ao estudante universitário típico, uma vez que também eles serão diferenciados pelo seu *curriculum vitae*.

Tentar cruzar universidade e pedagogias novas e tentar ir ao encontro da especificidade dos saberes em Educação, para além da adição de um conjunto de disciplinas das Ciências Sociais e Humanas aplicadas à Educação (que apenas fazem do campo educativo um campo de procura de resultados para a acumulação de conhecimento científico das ciências-mãe), será doravante a intencionalidade que se perseguirá¹¹.

¹¹ Relatório de auto-avaliação da Licenciatura em Ciências da Educação, divulgado em 1999.

Os dados essenciais da originalidade da LCE do Porto estavam lançados: se o cruzamento entre a universidade e as pedagogias novas obriga à alteração das práticas de formação, procurar ir ao encontro da especificidade dos saberes em educação obriga à alteração das práticas de investigação. As duas repercutem-se no projecto de formação: as primeiras nas metodologias de ensino-aprendizagem e nos métodos de avaliação e as segundas na eleição dos conteúdos.

2.2.2. - Implicações da configuração básica no núcleo do projecto de formação: métodos e metodologias

Os objectivos de criação do curso, o modo de acesso e respectiva configuração da população discente e as expectativas dos seus primeiros docentes são componentes determinantes para a consideração do carácter inovador da Licenciatura ao nível da Universidade, na medida em que desafiam as práticas de formação.

Como se refere no Relatório de Auto-avaliação da FPCEUP¹², estas dimensões, no seu conjunto, obrigam a

cruzar uma tradição académica de aprofundamento de saberes em constante mutação, produzidos pelas Ciências da Educação (...), com uma outra que releva do reconhecimento das experiências e do vivido para a construção de novas formas de intervenção (educativa).

É este cruzamento que está patente nas finalidades, na estrutura e nas metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação do projecto de formação da LCE.

No que concerne as finalidades, no Relatório acima referido afirma-se que “a Licenciatura procura (...) configurar um perfil do Licenciado /Profissional orientado para o desenvolvimento humano e comunitário, com funções de apoio,

¹² Relatório de auto-avaliação da Licenciatura em Ciências da Educação, divulgado em 1999, sem números de página.

formação, orientação, assessoria e coordenação, quer ao nível do Estado central, regional ou local, quer ao nível de empresas e organismos privados”. No mesmo sentido, Correia (1993b) afirma que a estrutura curricular da Licenciatura procura ser congruente com três preocupações: promover uma oferta de formação antecipada de formação a novas figuras nos sistemas educativos que não pautam a sua intervenção apenas por razões instrumentais ou preocupações didácticas; aprofundar as valências educativas dos espaços sociais de intervenção dos profissionais de saúde e dos assistentes sociais e promover uma reflexão pedagógica sistematizada nos espaços de educação não formais.

No desenvolvimento do currículo, nas metodologias de ensino-aprendizagem e nos métodos de avaliação, procura-se operacionalizar estas finalidades e estes objectivos.

Assim, Stoer¹³ nota que, desde o início da Licenciatura, “(se nega) uma distinção automática e irreflectida entre as aulas práticas e as aulas teóricas (e se defende) que o processo de avaliação (seja) sempre formativo, inovador, relacional e coerente com a própria estrutura pedagógica e científica da licenciatura”.

Num outro contexto, Stephen Stoer (1998:282) ratifica e alarga esta preocupação no âmbito do Grupo de Ciências da Educação, afirmando que

a evolução do plano de estudos tem visado reforçar a coerência da licenciatura em termos de uma conceptualização básica que possa permitir aos docentes promover uma pedagogia e uma prática de avaliação mais comuns e partilhadas, assim procurando esbater gradualmente as fronteiras entre disciplinas.

Nesta afirmação estão implícitas metodologias de formação e métodos de avaliação que dão “corpo a iniciativas interdisciplinares no âmbito dos quais se

¹³ Texto interno disponibilizado pelo autor com vista à reflexão sobre o desenvolvimento da LCE da UP.

realizam trabalhos de investigação que articulam vários olhares em torno do mesmo objecto de estudo” (Relatório de Auto-avaliação). Nestes trabalhos, pretende-se ainda: “aproveitar das experiências vivenciais dos estudantes nos seus percursos de formação e de vida activa”; estimular o hábito de pesquisa documental, tratamento e leitura crítica da informação, assim como de procura de soluções inovadoras de intervenção educativa para problemas que os alunos encontram na sua vida profissional ou de estudantes; e ainda estimular para a produção de trabalho em equipa (*ibid.*).

Trata-se assim de, “(d)epois de um período em que predominou o instrumentalismo na educação, com a procura da eficácia e da eficiência” (*ibid.*), tentar formar um novo olhar sobre o campo educativo que, baseado na reflexividade, potencialize dinâmicas de transformação e uma maior articulação entre teoria e prática de forma a permitir “uma resposta ao sistema, uma resposta aos problemas sentidos e uma resposta aos problemas ainda não sentidos” (Cortesão 1998).

2.2.3. - Implicações da configuração básica no núcleo do projecto de formação: a evolução dos Planos de Estudos

A evolução sofrida pelo Plano de Estudos visou reforçar a coerência da Licenciatura ao nível de uma conceptualização básica¹⁴ (Stoer, 1998).

O Plano de Estudos de 1987 (o primeiro), que previa o ramo de Educação da Criança, é alterado pelo Plano de Estudos de 1989, onde o Grupo de Ciências da Educação inicia um processo de apropriação progressiva do projecto de formação que a Licenciatura do Porto representa.

¹⁴ Sublinhado nosso.

QUADRO 1 – A EVOLUÇÃO DOS PLANOS DE ESTUDO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UP

ANO	DISCIPLINAS 1987	DISCIPLINAS 1989	DISCIPLINAS 1994
1º	- Biologia Humana I - Biologia Humana II - Psicologia da Percepção, Memória e Aprendizagem - Psicologia do Desenvolvimento - Introdução às Ciências Sociais - Métodos de Investigação Pedagógica	- Introdução às Ciências Sociais - Psicologia do Desenvolvimento I - Psicologia do Desenvolvimento II - Etologia e Biologia da Educação - Psicologia dos Processos Cognitivos - Introdução às Ciências da Educação - História Contemporânea das Ideias em Educação	- Introdução às Ciências da Educação - História Contemporânea das Ideias em Educação - Introdução às Ciências Sociais - Psicologia do Desenvolvimento I - Psicologia do Desenvolvimento II - Etologia e Biologia da Educação - Desenvolvimento Sócio-Emocional e Técnicas de Expressão
ANO	DISCIPLINAS 1987	DISCIPLINAS 1989	DISCIPLINAS 1994
2º	- Psicologia da Linguagem e Cognição - Psicologia Diferencial - Psicologia Social - Sociologia da Educação - Psicologia da Educação	- Sociologia da Educação - Psicologia da Educação - Contextos Sociais e Desenvolvimento Humano - Métodos de Investigação em Educação - Teoria e Desenvolvimento do Currículo	- Métodos de Investigação em Educação - Sociologia da Educação - Psicologia da Educação - Contextos Diferenciais e Desenvolvimento Humano - Teoria e Desenvolvimento do Currículo
ANO	DISCIPLINAS 1987	DISCIPLINAS 1989	DISCIPLINAS 1994
3º	- Desenvolvimento Curricular e Aprendizagem - Desenvolvimento Cognitivo - Desenvolvimento Sócio-Emocional e Técnicas de Expressão - Desenvolvimento Biológico e Saúde Infantil - Educação das Crianças com Necessidades Específicas - Estágio (com seminário de acompanhamento)	- Psicologia da Linguagem e Cognição - Desenvolvimento Sócio-Emocional e Técnicas de Expressão - Desenvolvimento Biológico e Saúde Infantil - Educação das Crianças com Necessidades Específicas - Disciplina Optativa - Estágio (com seminário de acompanhamento)	- Psicossociologia da Formação de Agentes Educativos - Comunicação e Relação Humana - Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura - Disciplina Optativa - Estágio (com seminário de acompanhamento)

QUADRO 1 – A EVOLUÇÃO DOS PLANOS DE ESTUDO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UP (CONT.)

ANO	DISCIPLINAS 1987	DISCIPLINAS 1989	DISCIPLINAS 1994
4º	- Políticas da Educação da Criança - Intervenção Familiar e Comunitária em Educação Infantil - Investigação-Ação e Inovação Pedagógica - Formação de profissionais do Desenvolvimento Humano - Estágio (com seminário de acompanhamento)	- Educação Familiar - Intervenção Comunitária em Educação da Criança - Investigação-Ação e Inovação Pedagógica - Formação de Profissionais do Desenvolvimento Humano - Disciplina Optativa - Estágio (com seminário de acompanhamento)	- Investigação-Ação e Inovação em Educação - Educação Familiar - Intervenção Comunitária em Educação da Criança - Formação de Profissionais do Desenvolvimento Humano - Disciplina Optativa - Estágio (com seminário de acompanhamento)

As alterações fazem-se sentir sobretudo nos dois primeiros anos (anos inicialmente destinados à “nívelação dos conhecimentos de base” (*ibid.*) entre o público heterogêneo da licenciatura), com maior evidência no 2º ano: desaparecem as disciplinas de Psicologia Social e de Psicologia da Linguagem e da Cognição; a disciplina de Psicologia Diferencial dará origem à disciplina de Contextos Sociais do Desenvolvimento Humano; e surgem as disciplinas de Métodos de Investigação em Educação e de Teoria e Desenvolvimento do Currículo). Por outro lado, há um aumento relativo do número de disciplinas asseguradas pelo Grupo de Ciências da Educação e introduzem-se (sem repercussões concretas) os ramos de Animação Juvenil e de Educação de Adultos.

De 1989 para 1994 (Plano de Estudos em vigor), as mudanças incidem sobretudo no 3º ano da Licenciatura que se altera quase totalmente. No novo plano, dando-se seguimento à procura de coerência e identidade, de que falava Stoer (1998), tentou-se precisar o eixo estruturante da licenciatura nas dimensões articuladas da formação, da intervenção e da investigação. Tal como se pode

verificar nos diferentes Planos de Estudos, nesta renovação estende-se o campo das temáticas e das práticas dos futuros licenciados, da educação da criança à educação ao longo da vida, ao mesmo tempo que a Licenciatura é assumida como possuindo identidade e culturas pedagógico/científicas próprias. Stoer (1998:282), usando a terminologia de Bernstein, denomina este percurso de passagem de um *currículo tipo colecção* a um *currículo tipo integração*.

Nesta transição, são fundamentais as transformações do 2º ano em 1989 e do 3º ano em 1994. Em 1989, o segundo ano da licenciatura integra as disciplinas estruturantes das Ciências da Educação, qualquer que seja o contexto académico, pedagógico ou científico: Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Métodos de Investigação em Educação, Teoria e Desenvolvimento do Currículo e Contextos Sociais do Desenvolvimento Humano. Em 1994, o 3º ano passa a integrar as disciplinas de Psicossociologia da Formação e Agentes Educativos, de Comunicação e Relação Humana e de Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura. Estas temáticas definem a Licenciatura como uma licenciatura devotada à intervenção e investigação educativas para a transformação social: as interacções (concepções sobre elas e intervenções nelas) - e já não o colectivo por um lado e o individual pelo outro - sua lógica e transformação, desde microcontextos a macrocontextos, são agora conteúdos centrais.

Este parece ser um núcleo identitário central da licenciatura em Ciências da Educação da UP que assumimos como motor do desenvolvimento do curso como “espaço cultural”. Stoer (1998:289) - afirmando que se pode defender que “um ensino superior de qualidade, especialmente no campo das ciências sociais e humanas depende da criação de um ambiente que torna possível uma reflexão, uma análise crítica dos saberes transmitidos e produzidos” - defende que este ambiente

também deve proporcionar um espaço onde, para além de se poder introduzir outros saberes normalmente de natureza mais experiencial, também se

possa criar as condições necessárias para o cruzamento dos variados saberes e confrontação permanente de ideias.

2.2.4. - A estrutura do Plano de Estudos em vigor (1994)

O curso compreende disciplinas obrigatórias - organizadas predominantemente em aulas teóricas e aulas práticas -, disciplinas optativas - organizadas como teórico-práticas - e estágios (no 3º e no 4º anos). Com as disciplinas optativas, pretende-se que o estudante possa intervir na sua própria formação, dando-lhe configurações concordantes com os seus interesses.

No momento, são oferecidas as seguintes disciplinas optativas: Análise Sociológica das Políticas Educativas; Avaliação, Projectos e Currículo; Contextos de Trabalho e Formação; Educação, Género e Cidadania; Modelos de Formação e Estratégias Identitárias e Psicologia do Corpo e Comunicação Corporal.

Os estágios pressupõem um projecto de auto-formação e têm por objectivo "desenvolver uma postura crítica e interveniente face a problemáticas sócio-educativas, a partir de um progressivo enriquecimento teórico, que questione as práticas"¹⁵. No estágio do 3º ano enfatizam-se as capacidades de observação e análise.

2.3. - As perspectivas dos alunos e ex-alunos sobre a Licenciatura

Sendo o projecto de formação do grupo de Ciências da Educação o que acabamos de apresentar e possuindo o Grupo, no momento, elementos que lhe permitem conhecer, ainda que de forma incompleta, as perspectivas dos seus alunos sobre esse mesmo projecto (os resultados dos inquéritos realizados aos alunos no âmbito da avaliação da FUP), torna-se pelo menos interessante, tomadas as devidas precauções, ter em conta algumas dessas perspectivas.

¹⁵ Regulamento dos Estágios dos 3º e 4º anos, in Guia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação 1998/1999, p.204)

Genericamente, os alunos e os ex-alunos da Licenciatura avaliam a sua formação de forma bastante positiva. De entre as diferentes dimensões que contribuem para esta avaliação global destacamos, no que diz respeito às perspectivas dos alunos sobre os processos de ensino/aprendizagem, o modo como avaliam os diferentes anos da Licenciatura, as disciplinas e os docentes. Mais que os produtos imediatos dessa avaliação interessam-nos as dimensões e os factores que os alunos tomam em conta quando avaliam e o que aí valorizam, pela positiva e pela negativa¹⁶.

2.3.1. - Os anos da Licenciatura

Para os alunos inquiridos, o interesse dos anos da Licenciatura é genericamente crescente, sendo o 3º ano visto como o mais interessante. Os 2º e 3º anos são considerados os mais difíceis e o 2º ano o mais exigente em termos de esforço.

2.3.2. – As disciplinas da Licenciatura

No que concerne a avaliação das disciplinas, interessa salientar os itens que obtêm avaliações mais elevadas e os que obtêm avaliações mais baixas, os perfis de disciplinas que a partir da avaliação realizada foi possível identificar e ainda as dimensões avaliativas que os alunos põem em marcha quando avaliam.

Assim, os itens que recebem avaliações mais elevadas em todas as disciplinas são: item 1 – adequação do programa ao contexto do curso -, item 6 – interesse pelos temas abordados – e item 11 – grau de cumprimento do programa divulgado. Os itens que recebem avaliações mais baixas em todas as disciplinas são os seguintes: item 10 – adequação da preparação anterior -, item 3 – a

¹⁶ Na leitura do que se segue deve ter-se em conta que se trata de uma recolha de informação com itens previstos *a priori* que, por isso, podem não ser os mais relevantes.

articulação entre as disciplinas (apenas nos primeiros anos) – e item 4 – grau de dificuldade da disciplina (apenas no 4º ano). O item “adequação dos métodos de avaliação” é o único que, por vezes, recebe avaliações inferiores à média.

Entretanto, foram identificados 3 tipos de perfis de avaliação das disciplinas, entre os quais é impossível estabelecer uma hierarquia, pois em nenhum deles todas as dimensões consideradas têm a mesma tendência: as disciplinas tipo 1 apresentam uma classificação elevada na qualidade da coordenação entre aulas teóricas e práticas e na adequação dos métodos de avaliação e, simultaneamente, uma avaliação baixa no grau de dificuldade da disciplina e no nível de tempo ou de trabalho exigido; as disciplinas tipo 2 apresentam uma avaliação elevada na coordenação entre aulas teóricas e aulas práticas e no grau de cumprimento do programa, e uma classificação baixa no que diz respeito à articulação com outras disciplinas e ao interesse dos temas abordados; finalmente, as disciplinas tipo 3 apresentam classificações elevadas na clareza dos conteúdos, objectivos e métodos e na avaliação global da disciplina, e classificações baixas na adequação da preparação anterior.

São também identificadas 3 dimensões avaliativas. A primeira parece ser uma dimensão de fundo, fortemente associada à articulação da disciplina com outras e com o curso, ao interesse dos temas, à clareza dos conteúdos e dos objectivos e à adequação da preparação anterior (“espelha a importância da disciplina para a formação no domínio”¹⁷). A segunda dimensão associa-se a questões de funcionamento concreto da disciplina (cumprir o programa, coordenação entre aulas teóricas e práticas, métodos de avaliação, acessibilidade da bibliografia). A terceira caracteriza-se pelo “esforço”, onde se salientam o grau de dificuldade, o nível de trabalho e o tempo exigido.

A avaliação global da disciplina relaciona-se sobretudo com a primeira dimensão, de modo que a boa avaliação da disciplina depende da adequação do programa ao contexto do curso, da sua articulação com outras, do interesse dos

¹⁷ A expressão é retirada da análise dos resultados presente nos anexos ao Relatório de Auto-Avaliação, divulgado em 1999.

temas e da clareza dos objectivos. Mas o interesse dos temas abordados é o único item cujas respostas têm valor com efeitos de previsão.

2.3.3. - Os docentes da Licenciatura

No que concerne a avaliação dos docentes é possível afirmar que os alunos valorizam o domínio da matéria e a segurança, nos docentes das aulas teóricas, e a disponibilidade e a acessibilidade, nos docentes das aulas práticas. Por outro lado, é possível identificar uma competência geral para a docência, ou seja, a apreciação global é convergente com a avaliação parâmetro a parâmetro.

Também na avaliação dos docentes, das aulas teóricas e das aulas práticas, é possível identificar tipos.

Começemos pelos docentes das aulas teóricas. O tipo 1 é avaliado de forma elevada em “capacidade de motivar os alunos” e em “criação de condições para a participação activa nas aulas”, e é avaliado de forma baixa na “assiduidade e pontualidade”; o tipo 2 tem pontuações altas em “disponibilidade e acessibilidade” e em “criar condições para participação activa nas aulas”, e tem pontuações baixas em “clareza na apresentação dos assuntos” e em “preparação, organização e estruturação das aulas”. O tipo 3 caracteriza-se pela “fraca assiduidade do aluno”.

Nos docentes das aulas práticas encontram-se também três perfis. Os perfis 1 e 2 são semelhantes aos dos docentes das aulas teóricas. No tipo 3 encontram-se docentes que, para os alunos, criam condições de participação e são acessíveis e disponíveis, mas que entretanto demonstram alguma fragilidade no “domínio da matéria e segurança na sua apresentação”.

E se o melhor preditor de uma boa disciplina é o interesse da matéria o melhor preditor de um bom professor é a capacidade de motivar os alunos.

2.3.4. – A perspectiva dos ex-alunos

Dos diversos temas sobre os quais se inquiriu, são de destacar os seguintes: “emprego” e “utilidade da formação”. No tema “emprego” salientamos dois resultados: por um lado, dos alunos do 12º ano apenas 4,94% não esteve empregado durante a licenciatura; por outro lado, dos licenciados dos diversos contingentes, a maioria considera que a função que exerce no emprego corresponde à sua formação, constituindo os contingentes b) e e) excepção a esta regra. No que diz respeito à utilidade (qualidade) da formação, interessa salientar que, sendo a avaliação genericamente bastante positiva para todas as dimensões consideradas, a que merece apreciações mais negativas é a respeitante à articulação da organização curricular. Este é identificado, pelo narrador, por “quebra de optimismo”, narrador que, referindo-se à satisfação dos licenciados com a sua formação, afirma também a existência de “indiferença funcional dos efeitos da licenciatura”, referindo-se deste modo à clara ausência de relação utilitária entre a formação e o emprego.

2.4. - Evoluções e questionamentos

No Porto, projecto docente e realidade discente convergiram numa configuração curricular própria, semelhante, mas também diferente, dos restantes cursos de Licenciatura no mesmo domínio.

No entanto, são identificáveis dificuldades persistentes e emergentes. Entre as persistentes encontram-se as resultantes do próprio projecto inovador da licenciatura e seu confronto com os constrangimentos decorrentes da organização educativa típica da universidade, de que a separação entre aulas teóricas e práticas, quer em termos de plano de estudos e de horários, quer em termos de distribuição de serviço e tarefas docentes, é o exemplo mais acabado. Mas o mesmo poderíamos dizer da avaliação. Conjuguar um tipo de avaliação centrado nos trabalhos em grupo e nas reflexão pessoal e autoria com o facto de a maioria dos alunos serem estudantes trabalhadores tem-se revelado uma tarefa difícil.

Também o mesmo poderíamos dizer, do lado dos docentes, das falhas na interdisciplinaridade perseguida.

Com efeito, como se refere no Relatório de Auto-avaliação, a Licenciatura tem tido “dificuldade em concretizar-se com mais profundidade, perante uma tradição de organização do sistema universitário, em aulas teóricas e práticas, programas de disciplinas e sua avaliação orientada por princípios de separação rígida de saberes”.

As dificuldades emergentes prendem-se com alterações progressivas no corpo docente e discente, quer em termos quantitativos, quer em termos qualitativos.

Assim, durante a década de 90, o *numerus clausus* aumentou progressivamente, sendo: entre 30 e 40, de 1987 a 1989; entre 50 e 60, de 1990 a 1996; e entre 60 e 70, de 1996 a 1998. Este aumento, sobretudo na primeira metade da década, não foi acompanhado do aumento correlativo do número de docentes, nem do aumento do número de turmas (também por razões de ausência de instalações).

Entretanto, e embora sem suprir as necessidades, o recrutamento de novos docentes alterou a malha relacional do Grupo, exigindo novas adaptações e também novas definições e organizações dos espaços científico-pedagógicos. Stephen Stoer, coordenador do curso desde a sua fundação, em 1987, até ao ano 2001, refere-se à equipa de docentes que iniciou a Licenciatura dizendo que se tratava de “uma equipa coesa, envolvendo docentes com muitos anos de experiência no campo da educação”¹⁸. Em 1988, esta equipa seria constituída por cerca de 10 docentes. Hoje o curso é composto por 27 docentes.

Mas a alteração mais visível e objectiva diz respeito ao próprio cerne da Licenciatura: a configuração do acesso. Com efeito se a Licenciatura conjuga,

¹⁸ Texto interno disponibilizado pelo autor com vista à reflexão sobre o desenvolvimento da LCE da UP.

desde o início, no mesmo projecto de formação (moldado pela lógica da formação contínua) uma população discente para quem a Licenciatura funciona como formação superior inicial e uma outra para quem ela funciona como formação contínua, dez anos após a sua criação, o quadro foi invertido.

É em 1999/2000 que a procura se demonstra claramente em alteração, o que não cessará de se evidenciar. O curso é cada vez menos procurado por candidatos dos contingentes b) e c), contingentes que antes, sendo aqueles para os quais abriam mais vagas, justificavam algumas das principais opções do projecto de formação. A distribuição do número de vagas por contingente para o concurso de acesso do ano 2001/2002 já integra esta inversão, opção que a procura confirmou adequada. Agora, 2/3 dos futuros alunos provêm do contingente do 12º ano.

Embora estes alunos, devido aos modos de selecção, não correspondam ao estudante universitário típico, não restam dúvidas de que outros tempos se avizinham.

No entanto, as bases do projecto de formação da licenciatura, embora emergentes de uma realidade que as tornava mais evidentemente adequadas, mantêm o seu sentido. Não é outra a mensagem de Correia (1993a) quando se refere à mais valia que as Licenciaturas representam para a transformação da Universidade a que os novos tempos apelam.

REFERÊNCIAS

- AVANZINI, G. (1978). *A pedagogia no século XX*. Lisboa. Moraes.
- CAMPOS, B. (1993). As ciências da educação em Portugal. *Inovação*. 6, 11-28.
- CORREIA, J. A (1993a). Licenciatura em Ciência das educação - uma experiência na corrente contrá a corrente. *Boletim da Universidade do Porto*. 2, 30-33.
- CORREIA, J. A (1993b). *Métodos de observação em educação – relatório da disciplina*. Porto: FPCE-UP.
- CORREIA, J. A. (1994). A educação em Portugal no limiar do século XXI - perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade e Culturas*. 2, 7-30.
- CORREIA, J.A. (1997). *Análise crítica das teorias em educação*. Porto: FPCEUP.
- CORREIA, J.A.; STOER, S. (1995). Investigação em educação em Portugal. In Campos, B. (Org). *A investigação educacional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 53-75.
- CORTESÃO, L. (1998). Espaços de intervenção das Licenciaturas em Ciências da Educação: configurações. In *Ciências da Educação – profissões e espaços sociais*. Porto: CIIIE, 265-268.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- DURKHEIM, E. (1992). L'enseignement de la morale à l'école primaire. *Revue Française de Sociologie*. 4, 609-623.
- ELIARD, M. (1993). Sociologie et éducation de Condorcet à Durkheim. *Revue Française de Pédagogie*. 104, 55-60
- FPCE-UL – *Página de divulgação da Licenciatura em Ciências da Educação*. Lisboa. FPCE-UL.
- FPCEUP – *Relatório de Auto-avaliação da Licenciatura em Ciências da educação*. Porto: FPCE-UP
- GERGEN, K. (1987). Toward self as relationship. In Yardley K. & Honess, T. (Ed.). *Self and identity – psychosocial perspectives*. Chicester: John Wiley and Sons, 53-63.

- GIDDENS, A (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.
- GRÁCIO (1991). Das ciências da educação em Portugal – um testemunho. In *Ciências da Educação em Portugal – situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE, 13-21.
- LANDSHEERE, G. (1986), *La recherche en éducation dans le monde*. Paris, PUF.
- MAGALHÃES, A. (1995), A escola na transição pós-moderna, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 3, 97-123.
- RESWEBER, J.P. (1986). *Les pédagogies nouvelles*. Paris: PUF.
- SANTOS, B. S. (1995). *Toward a new common sense - law, science and politics in the paradigmatic transition*. London / New York: Routledge.
- SILVA, T. (1995). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *Educação, Sociedade e Culturas*. 3, 125-142.
- STOER, S. (1994). O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 41, 3-33.
- STOER, S. (1998), Reflexões críticas sobre a licenciatura em Ciências da Educação da FPCE-UP. In *Ciências da Educação: profissões e espaços sociais*. Porto: CIIE, 281-292.
- STOER, S. *Texto interno não publicado*. Porto: FPCE-UP
- VAN BREDÁ, K. (1990). Prefácio. In Schutz, A.. *Collected Papers*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- WALLERSTEIN, E. et al. (1996). *Para abrir as Ciências sociais*. Lisboa: Gulbenkian.
- ZOLL, R. (1992). *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne - essai sur les mutations socio-culturelles*. Paris: Éditions Kimé.

SEGUNDA PARTE - A DISCIPLINA

Nesta segunda parte, apresentamos a organização e o funcionamento da disciplina, justificando aprofundadamente as nossas opções no que diz respeito às suas diferentes dimensões curriculares, tendo em conta o enquadramento que apresentámos na primeira parte e a inserção concreta da disciplina no plano de estudos.

Começaremos exactamente por mostrar essa inserção e a nossa visão sobre ela, segundo a qual o facto de a Psicologia da Educação ser uma disciplina do 2º ano da Licenciatura assume um papel relevante. Nesta apresentação, definimos o que consideramos ser o projecto de formação para o segundo ano, no âmbito do projecto de formação da licenciatura.

De seguida, expõem-se os pressupostos e os objectivos gerais da disciplina que decorrem da especificidade dos saberes em educação, do lugar aí ocupado pela dimensão psicológica, do projecto de formação da Licenciatura e da “vocação” do 2º ano nesse projecto.

Com base no que consideramos ser o projecto de formação do segundo ano da licenciatura, abordaremos então as opções de conteúdo, dimensão curricular que - em contexto universitário e em contexto de formação em Ciências da Educação e, especialmente, no âmbito de uma disciplina de Psicologia da Educação - assume, em grande parte, a relevância de um analisador. Neste contexto, e dado o nosso ponto de vista sobre esta dimensão, no que diz respeito às disciplinas do segundo ano da licenciatura, faremos um percurso panorâmico pela Psicologia (da Educação) evidenciando as âncoras, antigas e novas, em que a disciplina se sustenta.

Depois de apresentados outros considerandos, inerentes aos contextos práticos tidos em conta na escolha dos conteúdos, terminaremos com a apresentação das três principais temáticas abordadas na disciplina e das perspectivas a assumir nessa abordagem.

Debruçar-nos-emos, depois, sobre as opções de organização e funcionamento, ou seja, sobre o modo como os diferentes espaços pedagógicos de que a disciplina dispõe – aulas teóricas, aulas práticas, atendimento aos alunos e reuniões de docentes - se articulam para cumprir os objectivos da disciplina.

Passaremos então à apresentação e justificação das metodologias gerais e específicas desses diferentes espaços, dos processos de avaliação e dos materiais de apoio e acompanhamento ao processo de formação, onde se incluem a bibliografia essencial, a bibliografia de aprofundamento e os sumários da disciplina.

1 - Um projecto de formação para o 2 ° ano da Licenciatura

Como ficou claro na primeira parte, o curso de Ciências da Educação pretende habilitar para responder às questões essenciais que se colocam à educação nos nossos dias, tornando-se esta, explícita e implicitamente, um “lugar” central na produção de novas relações e espaços sociais.

A Licenciatura em Ciências da Educação pretende, por isso, contribuir para a formação de profissionais da (concepção e realização da) intervenção (articulada à investigação e à formação) em processos de educação, qualquer que seja o contexto institucional em causa, formal (ensino e educação, de modo lato e de modo estrito, saúde, justiça, autarquias e segurança social) e não formal, a maior parte das vezes integrados em equipas. Estes profissionais possuirão um saber específico no domínio da compreensão e intervenção sobre estados e processos, colectivos e individuais, de transformação social.

Esta finalidade é atingida, progressivamente, ao longo de um percurso onde o Plano de Estudos tem um papel configurador (operacionalizador) central. Uma dessas dimensões configuradoras, como vimos, são os anos do curso.

QUADRO 2 – O PLANO DE ESTUDOS EM VIGOR (1994)

A N O	DISCIPLINAS	UNIDADES DE CRÉDITO	ÁREAS CIENTÍFICAS
1º	- Introdução às Ciências da Educação	3	d)
	- História Contemporânea das Ideias em Educação	3	d)
	- Introdução às Ciências Sociais	6	c)
	- Psicologia do Desenvolvimento I	3	b)
	- Psicologia do Desenvolvimento II	3	b)
	- Etologia e Biologia da Educação	6	a)
	- Desenvolvimento Sócio - Emocional e Técnicas de Expressão	-	-
2º	- Métodos de Investigação em Educação	6	d)
	- Sociologia da Educação	6	d)
	- Psicologia da Educação	6	d)
	- Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano	6	b)
	- Teoria e Desenvolvimento do Currículo	6	d)
3º	- Psicossociologia da Formação de Agentes Educativos	6	d)
	- Estágio (com seminário de acompanhamento)	5	g)
	- Comunicação e Relação Humana	6	d)
	- Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura	6	c)
	- Disciplina optativa*	6/3+3	-
4º	- Investigação - Acção e Inovação em Educação	4	g)
	- Estágio (com seminário de acompanhamento)	7	g)
	- Educação Familiar	3	f)
	- Intervenção Comunitária em Educação	3	f)
	- Formação de Profissionais do Desenvolvimento Humano	4	g)
	- Disciplina optativa*	4	-

*Uma disciplina anual ou duas semestrais de entre as fixadas anualmente pelo Conselho Científico.

ÁREAS CIENTÍFICAS

- | | |
|--------------------------|--|
| a) Biologia | f) Metodologia da Educação da Criança |
| b) Psicologia | g) Inovação Pedagógica e Formação de Profissionais do Desenvolvimento Humano |
| c) Ciências Sociais | h) Metodologia da Educação do Adulto |
| d) Ciências da Educação | i) Metodologia da Educação dos Jovens |
| e) Políticas da Educação | |

A disciplina de Psicologia da Educação insere-se no 2º ano, um ano perspectivado pelos alunos como sendo o mais exigente em termos de dificuldade e de esforço (neste aspecto, os resultados a que nos referimos na primeira parte apenas confirmam o constatado no quotidiano, onde aliás também se constata a sensação de que “valeu a pena”). Esta perspectiva - embora possa ter origem no facto de muitos estudantes do 2º ano serem “caloiros” no curso (o que nos fez muitas exigências ao longo destes anos de docência na disciplina) – está, do nosso ponto de vista, muito dependente, sobretudo, do papel que o segundo ano desempenha no projecto global de formação.

O 2º ano, em conjunto com o primeiro, corresponde à formação de base em Ciências da Educação, sendo constituído pelas disciplinas que têm estruturado o debate no domínio das Ciências da Educação: Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Métodos de Investigação em Educação e Teoria e Desenvolvimento do Currículo (o 2º ano conta ainda com a disciplina de Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano, assegurada pelo Grupo de Psicologia).

Assim, o 2º ano desempenha um papel charneira entre o 1º e o 3º anos, sendo, por excelência, o ano de socialização nas Ciências da Educação, como domínio particular do saber (suas tradições e seus projectos futuros).

Se o primeiro ano dá o tom em relação ao sentido essencial do projecto de formação, dotando os estudantes de informações introdutórias e/ou nucleares, e menos disciplinarmente organizadas, avisando em relação a apresentações futuras próximas ou longínquas, o terceiro ano, para além do Estágio e da disciplina optativa, é constituído por três disciplinas que, agora num grau mais elevado e complexo, desfazem de novo a lógica disciplinar clássica nas Ciências da Educação, para enfatizar e elaborar diferentes contextos e graus, quer da teorização, quer da intervenção nas interacções humanas, definidas como interacções sociais e culturais a mudar.

Sendo este o ano em que claramente a identidade da licenciatura se encontra e reconhece, não (sobre)viveria, porém, sem os contributos que o segundo ano lhe pode fornecer.

O segundo ano é, mais do que os anos que o enquadram, um ano disciplinar (queremos dizer que, mais que nos outros anos, os nomes das disciplinas tornam presentes tradições disciplinares arraigadas). Mas afirmar, nesse sentido, que o 2º ano da licenciatura é um ano disciplinar, não significa que a sua abordagem seja disciplinar. Estas disciplinas devem fazer a “passagem” necessária: dando conta do passado de que decorrem, mas também, e sobretudo, do futuro em que querem participar. Isto através de um esforço de aprofundamento da relevância das suas abordagens para o campo educativo actual, aprofundamento que desembocará inevitavelmente num registo interdisciplinar, que deve ser algo a que se chega.

Neste contexto, os conteúdos das disciplinas devem abordar, num registo de desconstrução, os temas e as teorias que classicamente as constituíram e, simultaneamente, num registo de construção, os seus desenvolvimentos mais recentes que sustentem: a visão alargada da educação e da formação que está subjacente à licenciatura; a vontade de interdisciplinaridade que a anima; e o perfil de profissional que decorre do seu núcleo identitário.

O segundo ano deve corresponder também à introdução efectiva dos estudantes à postura e aos processos de investigação e reflexão, sobretudo no domínio da informação teórica, a qual deve decorrer de questionamentos próprios, que podem ser apoiados por pequenas indagações “desarmadas” no mundo empírico. Poderíamos dizer que, a este propósito, o segundo ano seria o período de efectivação da primeira ruptura epistemológica onde os pré-conceitos alimentadores de uma racionalidade sem limites (onde tudo serve para justificar seja o que for) se substituem, o mais definitivamente possível, por conceitos envoltos por uma racionalidade que explicita e expressa os seus limites. Esta

primeira ruptura asseguraria a abertura necessária aos saberes e às práticas definitivamente novas com que deparariam no terceiro ano.

Dado que a disciplina de Métodos de Investigação em Educação integra este ano, as outras disciplinas devem fazer incidir este esforço na reflexão sobre casos à luz de teoria relevante e capaz de estabelecer as rupturas e reconfigurações conceptuais, deixando para a disciplina de Métodos de Investigação em Educação a ruptura que sobrevém do confronto com o mundo empírico de forma mais sistematizada.

Mas o segundo ano tem também um papel específico no percurso de maturação que a Licenciatura realmente é, facto de que nos apercebemos, de forma evidente, quando somos docentes dos mesmos alunos no 3º ano e, de forma difusa, do início ao fim do segundo ano. Este percurso faz-se do sincretismo - onde as ideias novas se articulam ainda de forma plástica e por vezes grosseira com ideias velhas, num pensamento mosaico sem forma de conjunto - à integração do velho e do novo numa nova estrutura conceptual duradoura, que funciona como padrão geral de apreensão dos novos dados.

2 - Pressupostos e objectivos da disciplina

As extensões e transformações do conceito de educação ao longo do séc. XX são produto e são produtoras de grande parte das mudanças operadas nas sociedades contemporâneas e encerram um sentido essencial: o da transformação das relações sociais clássicas e dos seus critérios de definição e organização (de que faz parte também a relação investigador e investigados) (cf. Lopes, 2000 e Lopes e Ribeiro, 2000).

A forte vinculação entre relações educativas e relações sociais modernas faz com que, em tempos de modernidade tardia (cf. Giddens, 1994), essa mesma relação se mantenha, mas numa nova configuração de sentido. Como se adivinha no primeiro ponto da primeira parte deste relatório, em

educação, de um campo conceptual a outro campo conceptual, percorre-se um caminho cujos pólos se situam:

- da lógica da exclusão à lógica da inclusão;
- da lógica da conformidade social à lógica da criatividade social;
- do individualismo à solidariedade;
- do colectivismo à construção conjunta da sociedade em acções concretas;

(estes dois últimos aspectos dependentes da articulação, na interacção, do individual e do social, antes sempre escamoteada e dividida)

- da experimentação à experiência imediata como fonte de conhecimento;
- da epistemologia sem sujeito à epistemologia que é também uma ontologia.

Assim, o pressuposto fundamental subjacente à disciplina de Psicologia da Educação é o de que a questão central que hoje se coloca à educação é a da transformação das relações sociais - e, portanto, das concepções das individualidades (subjectividades) que as levam a cabo.

Neste contexto, a Psicologia da Educação - de entre as Ciências da Educação especialmente vocacionada para esclarecer os processos psicológicos implicados nas relações e situações de educação e formação (relações e situações que são sempre sociais e culturais) (cf. Ribeiro, 1991) - terá por responsabilidade contribuir para o esclarecimento dos processos psicológicos implicados na transformação das relações sociais, os quais, sendo processos de acção, implicam que a disciplina se deva reconhecer como parte contribuinte de um domínio que tem por núcleo a intervenção e a formação, isto é, os processos de mudança e não a descrição ou a constatação de produtos acabados.

A disciplina deve assumir-se também como uma das dimensões do cenário de esclarecimento dessas transformações, em interacção com outras disciplinas que o constituem, aspecto que se torna evidente nos autores de referência, escolhidos pelo que elucidam e não pela disciplina que os identifica.

2.1. - Objectivos gerais

Os objectivos gerais da disciplina, decorrentes do projecto de formação para o segundo ano da licenciatura e dos pressupostos explicitados, são os seguintes:

- Promover a construção de novas concepções e práticas de relação social em geral e educativa em particular;
- Permitir a promoção de competências básicas de análise e de acção, no domínio dos processos psicológicos (psicossociais) implicados nas relações sociais em geral e educativas em particular;
- Fornecer as competências teóricas e práticas básicas que a Psicologia da Educação, mais que outras disciplinas, pode e deve fornecer, com vista ao prosseguimento no Plano de Estudos da licenciatura;
- Fornecer oportunidades de alargar a amplitude da análise e dos casos em análise, com vista à sedimentação de uma competência geral de investigar para intervir em situações sociais e de educação;
- Promover a construção de uma postura de investigação, entendida como capacidade de interrogar o mundo das ideias e o mundo empírico, com vista ao prosseguimento da acção antes bloqueada pela situação problemática¹⁹.

3 - Os conteúdos da disciplina

A escolha dos conteúdos participa de um contexto teórico e de um contexto prático que, apesar de profundamente relacionados, podemos separar para melhor transmitir os nossos pontos de vista.

No que diz respeito ao contexto prático, para efeitos de escolha de conteúdos, temos em conta considerações articuladas relativas ao contexto

¹⁹ Faz-se aqui alusão ao modo como a hipótese é entendida no interaccionismo simbólico: uma proposição que confirmada nos permite continuar onde antes a acção estava bloqueada (Pernán, 1993)

concreto da disciplina, onde se salienta: a sua integração no plano de estudos e as representações mais comuns dos alunos sobre a disciplina.

No que concerne o Plano de Estudos, já esclarecidos os pressupostos e os objectivos, tem-se especialmente em conta os programas das disciplinas asseguradas pelo Grupo de Psicologia (Psicologia do Desenvolvimento I e II no 1º ano e Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano no 2º ano).

As representações dos estudantes sobre a disciplina, quando a iniciam, não coincidem necessariamente com o que a disciplina vai oferecer. Com efeito, as expectativas mais comuns demonstradas pelos alunos ao longo dos anos em que somos docentes da disciplina²⁰, assemelham-se quer à tradição académica da Psicologia da Educação – onde a aprendizagem ligada ao ensino ocupa um lugar de destaque²¹ – quer à representação mais comum na população em geral sobre a psicologia da criança (que encerra também uma representação de educação ligada à educação da criança) que se traduz numa psicologia do desenvolvimento ou do ensino da criança.

O contexto teórico leva-nos de novo ao projecto de formação do 2º ano da Licenciatura. Quando nos referimos ao que consideramos o projecto de formação do 2º ano da Licenciatura em Ciências da Educação, dissemos, de acordo com o nosso ponto de vista, ser obrigação de cada uma das suas disciplinas dar conta do futuro em que quer participar, assim como do passado de que decorre, sempre através de um esforço de aprofundamento intradisciplinar (e portanto interdisciplinar) de adequação ao campo educativo actual.

Para encetarmos esse esforço, respeitante ao que denominámos contexto teórico partimos da consideração de que a Psicologia da Educação, no contexto da formação de licenciados em Ciências da Educação, se constitui tanto a partir da sua própria tradição académica enquanto disciplina (Psicologia da Educação) como a partir dos desenvolvimentos que se têm operado na

²⁰ A partir das fichas do aluno preenchidas no início dos anos lectivos.

²¹ Recolhemos Planos de Estudo de cursos de Licenciatura em Ciências da Educação e em Educação das Universidades e de cursos de Formação de Professores do Ensino Superior Politécnico.

epistemologia da Psicologia nos tempos mais recentes. Compete à epistemologia das Ciências da Educação dar-lhe a configuração determinante.

Neste quadro, vamos, de seguida, percorrer alguns dos caminhos mais usados e alguns dos caminhos menos usados nas digressões da Educação pela Psicologia, procurando esteios antigos e novos para a identificação de uma configuração de conteúdos para a disciplina, configuração essa adequada à sua inserção.

3.1. - O contexto teórico: âncoras antigas e novas da disciplina na Psicologia

A Psicologia e a Sociologia foram, ao longo do séc. XX, consideradas, ora uma ora outra, a ciência da educação, conforme se enfatizava a componente dos procedimentos eficazes em educação ou a componente das finalidades adequadas para a educação do cidadão (*cf.* Correia, 1998).

Tal como acontece com todas as Ciências Sociais e Humanas, também a Psicologia recebe, e recebeu, diferentes configurações, de acordo com a sua inserção geográfica, quer de tipo nacional, quer de tipo departamental (*cf.* Latour, 1989). Mas independentemente das diversidades e variações, existe, para investigadores, na área e fora da área, e para a população em geral, uma representação dominante da Psicologia da Educação, que é produto dos próprios processos de construção das representações sociais (que operam nas relações sociais e respectivas decisões e acções) (Moscovici, 1969; Abric, 1984, 1989; Flament, 1989)

Até à década de 80, a História da Psicologia oscila entre um e outro pólo da dimensão subjectividade / objectividade na concepção do comportamento humano, com ganhos claros para o pólo da objectividade.

A Psicologia da Educação é considerada classicamente um campo da Psicologia Aplicada, ou seja, sem mais delongas, uma área de intervenção com

utilidade social e pessoal. Consequência da separação entre teoria e prática ou entre teóricos e práticos - decorrente da afirmação de cientificidade das Ciências Sociais e Humanas no início do séc. XX, a que já fizemos referência - está-lhe subjacente uma noção simples, directa, exterior e unidireccional de aplicação, oriunda de uma epistemologia da prática baseada na instrumentalidade dos meios técnicos (Schon, 1987). A teoria acaba por ser muito pouco importante para os profissionais (teoria que então se refugia na universidade e na investigação). Para a intervenção, da ciência ficará apenas o que de técnico ela for capaz de fornecer. Em muitos casos, as duas tendências coexistem no mesmo campo científico, introduzindo nele uma hierarquia entre teóricos (investigadores ou professores universitários) e práticos (aqueles que intervêm com as tecnologias fornecidas).

Se esta noção de aplicação é um analisador central das práticas sociais (teóricas ou práticas), constituindo-se numa “sociologia”, ela é também uma “psicologia”, pois encerra concepções de aprendizagem e desenvolvimento humanos particulares.

A história da Psicologia da Educação ou a história da Psicologia podem ser consideradas a história destas concepções.

Com efeito, participando de um movimento que envolve todas as Ciências Sociais e Humanas, também muitas áreas da Psicologia se encontram hoje em transformação profunda, introduzindo novas visões, mais sociais e culturais, sobre a formação e o desenvolvimento humanos e sobre a metodologia da sua investigação.

3.1.1. - A Psicologia da Educação como Psicologia da Aprendizagem, antes e depois dos anos 80

A Psicologia tem na Filosofia, saber de todos os tempos, o seu ser e o seu não ser. Se o reconhecimento antigo de um domínio do saber próprio ao que será a Psicologia provém das reflexões, também antigas, sobre a alma ou sobre o espírito, é contra os saberes da alma e os saberes do espírito que a Psicologia se

afirma como ciência, no final do séc. XIX (Gergen, 1992; Logan, 1987; Bruno, 1979; Mueller, s/d).

Sendo uma ciência do individual (entidade discreta e por isso mais palpável que o social, por exemplo) e sendo o indivíduo um animal (com substracto orgânico, portanto) com racionalidade (para cuja definição contribuiu definitivamente Charles Darwin 1809-1882), surgia como bastante verosímil a possibilidade de estudar cientificamente as individualidades humanas (Gergen, 1992). Da alma, para ser estudada e investigada experimentalmente, ficaria a consciência (razão), entendida, nomeadamente em Wundt (1832-1920) – o “fundador” da psicologia –, como associação de sensações.

Quando Watson (1878-1958) define o objecto da Psicologia como sendo o “comportamento observável”, fá-lo contra a Psicologia (associacionista) da consciência de Wundt, quer no que diz respeito ao objecto - a consciência, quer no que diz respeito ao método - a introspecção. Os critérios para a crítica ao método são todos aqueles que ainda hoje se usam quando está em causa uma visão do método vinculada à objectividade desembaraçada de qualquer subjectividade.

Mas a crítica de Watson à psicologia da consciência ancora-se também numa filosofia social bem diferente da tradição inatista e do eugenismo prevalente na época. Com efeito, o comportamentalismo firma-se nas perspectivas ambientalistas a que o final do século XIX dá corpo em vários domínios sociais e científicos²². Por isso, o sucesso do comportamentalismo no passado tem a mesma base que o seu insucesso no presente, base que se expressa na célebre afirmação de Watson

Dêem-me uma dúzia de crianças sadias, bem constituídas e a espécie de mundo que preciso para as educar, e eu garanto que, tomando qualquer uma delas ao acaso, prepará-la-ei para se tornar um especialista que eu seleccione: um médico, um comerciante, um advogado e,

²² Apesar de ao ambiente ser dado o mesmo carácter determinante que antes era dado à hereditariedade. Num e noutro caso, o ser humano é um ser passivo (cf. Hearnshaw, 1990 e Logan, 1987).

sim, até um pedinte ou ladrão, independentemente dos seus talentos, inclinações, tendências, aptidões, assim como da profissão e da raça dos seus antepassados.

Os sistemas educativos, porém, demoraram a adoptar, mesmo nos discursos (pois na prática talvez nem hoje), a parte de esperança deste “convite”. Neles dominava ainda a lógica da selecção e da exclusão que uma outra Psicologia sustentou.

No início do séc. XX, a “Psicologia da Educação” (melhor seria dizer a aplicação da Psicologia ao campo da Educação) dividia-se entre a Pedagogia Experimental - domínio de investigação fundamental que servia o estudo das condições psicofísicas que favoreceriam ao máximo as possibilidades de aprendizagem - e a Psicometria que, num registo de saber aplicado, cientificava a selecção escolar e, por essa via, a eficácia da escola (Landsheere, 1986). Binet (1857-1911) elaborou o teste do Quociente de Inteligência sob encomenda do governo francês com vista à homogeneização das classes, sendo as crianças diferentes retiradas da escola.

A mesma lógica era adoptada para a concepção de professor (que podemos generalizar para o educador em geral), para o que se adoptava o paradigma do traço-produto (Vila, 1988). Neste, o professor é alguém que possui características inatas que fazem dele um bom professor, sendo possível por experimentação identificar essas características. E se o professor é a variável independente, o rendimento académico dos alunos é a variável dependente.

É com B. F. Skinner (1904-1990), cuja produção científica se estende dos anos 40 (a primeira obra data de 1938) aos anos 70 – período coincidente, não por acaso, com a ilusão e a desilusão fordista e pósfordista - que o comportamentalismo impregna algumas práticas de educação, mas sobretudo os discursos e as prescrições educacionais. O comportamentalismo skinneriano servirá agora, em grande medida, o discursos da igualdade de oportunidades do sistema. A razão do seu sucesso continua a ser o lema já referido de John Watson.

Baseando-se no condicionamento operante (onde o reforço contingente assume um papel capital) e na linguagem da programação Burrhus Freferic Skinner apresenta uma verdadeira “engenharia social”, “Beyond freedom and dignity” (1971). A sua obra “Technology of Teaching” foi publicada, curiosamente, em 1968. O seu impacto será visível sobretudo ao nível dos currículos de psicopedagogia (*cf.* Mialaret, 1987) e das didácticas (numa altura em que pouco se falava ainda de Psicologia da Educação e de Organização e Desenvolvimento Curricular). O Ensino Programado é a sua tradução educativa mais definitiva e evidente.

Por esta via, concepções psicológicas entram, de facto e finalmente, nas práticas dos profissionais da educação, num afã de planificação, de definição de objectivos, de eficiência e rentabilidade, agora “para todos” e de dentro da escola ou, pelo menos, do sistema. Genericamente, trata-se, pela primeira vez, de uma formatação hiper-racional das práticas de educação, sejam elas de tipo macro ou de tipo micro.

Mas nada se altera no que diz respeito às finalidades, aos processos e à relação educativa. Apenas, no já existente (mesmo que com novas temáticas de formação que uma planificação atenta da educação não poderia desprezar), se introduz uma racionalidade apertada e fechada.

Estas perspectivas repercutem-se também numa concepção de professor (que podemos generalizar para o educador em geral) concordante com o paradigma do processo/produto (Vila, 1988). A variável dependente continua a ser o rendimento académico sem condições, mas a variável dependente é agora um conjunto de comportamentos do professor na sala de aula, passíveis de serem identificados por observação armada. Estes comportamentos geram situações variáveis e são susceptíveis de aprendizagem (treino).

Curiosamente, quando se efectivou a entrada generalizada da lógica comportamentalista nas práticas de educação, já a comunidade científica da Psicologia desenvolvia outras perspectivas que a distanciariam, mais ou menos

- consoante influências diversas, do comportamentalismo que, desde o início do século, a caracterizara.

Destas outras perspectivas, a primeira a impregnar os discursos e as práticas educativas sobretudo da educação de crianças, foi a Psicologia Genética de Jean Piaget (1896-1980), a ser desenvolvida desde os anos 30 (cf. Ribeiro, 1991). Curiosamente, também numa altura em que Jean Piaget revia e aprofundava alguns dos conceitos que mais iriam marcar as concepções educativas actuais, a comunidade educativa toma as suas ideias iniciais travestindo o construtivismo genético em maturacionismo: os estádios de desenvolvimento, mais do que a dinâmica cognitiva de adaptação activa do sujeito implícita no conceito de equilíbrio (assimilação/acomodação), servem agora para marcar quando e a quem se pode ensinar uma determinada competência, dispensando os educadores do seu papel incremental no desenvolvimento (Glaserfeld, 1998).

Nos anos 70, altura em que os apelos à mudança em educação se intensificam, a teoria piagetiana, lida pela óptica maturacionista, e a teoria da reprodução, oriunda da Sociologia, alimentam grande parte dos *alibis* dos educadores.

A teoria piagetiana chama, no entanto, a atenção para a importância dos contextos estimulantes de vida, importância de cujo reconhecimento vai depender grande parte da organização em Jardim de Infância, já influenciada por pedagogos como Montessori e Decroly.

Mas é nos anos 70 que uma perspectiva oriunda da Psicologia, pela primeira vez, abala a escola e a educação nos seus alicerces. As perspectivas rogerianas (Carl Rogers, 1902-1987) sobre a psicoterapia - a terapia centrada no cliente (Rogers, 1974), a que estão subjacentes as noções de potencial humano (Rogers, 1979) e de relação terapêutica baseada na congruência, na aceitação incondicional positiva e na empatia - não só alteram profundamente as práticas clínicas em Psicologia, como impregnam profundamente os discursos educativos,

sobretudo no que à relação educativa diz respeito. Inserida na linha da pedagogia negativa (cf. Resweber, 1986), esta é uma das referências essenciais no contexto das denominadas “pedagogias não directivas”.

Mas se estas perspectivas se traduziram no questionamento dos modos de ensinar (os contextos, seu apetrechamento e organização) e das formas de relação educativa tradicionais, não propuseram, porém, novas concepções de conhecimento, as quais determinam grande parte dos processos de aquisição dos saberes da cultura. É nesse domínio que o cognitivismo irá incidir.

O cognitivismo emerge situando-se directamente contra o comportamentalismo e produzindo a chamada primeira revolução cognitiva. Na base das concepções cognitivistas está o gestaltismo que propõe uma concepção da percepção humana verdadeiramente original e revolucionária, a *gestalt*, que marcará no futuro todos os domínios da psicologia: social, clínica e da aprendizagem. Das qualidades gestálticas duas se destacam pela ruptura que introduzem nas concepções clássicas do conhecimento: por um lado, o todo é mais que a soma das partes e, por outro lado, considera-se que é o sujeito que dá forma à percepção, vinculando-lhe um sentido a que o percebido, em si, não obriga.

Se Kurt Lewin é um dos principais nomes deste movimento, através da teoria do campo psicológico, as perspectivas cognitivas que primeiro tocaram a comunidade educativa, então já bem identificada como relativamente autónoma, foram as baseadas na teoria do tratamento da informação que, focalizando a aquisição do conhecimento por aprendentes, faz pela primeira vez do educador um objecto de estudo: referimo-nos à temática do pensamento do professor que, em Portugal, no fim da década de 80 inundava os interesses da comunidade científica das Ciências da Educação em emergência.

Agora o professor (que podemos generalizar ao educador em geral) é concebido segundo o paradigma mediacional (Vila, 1988). O que o professor é

depende do modo como processa a informação emergente, processamento que depende da sua interpretação particular, a qual se baseia no seu estilo próprio e na sua biografia. A formação centra-se na análise dos processos de tomada de decisão, através da recordação e do rastreio do processo.

Mas se esta é uma questão que interessa os investigadores oriundos de departamentos de Educação fortemente influenciados pela formação de professores, outros encontram na Ecologia do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (disseminada ao longo dos anos 80) a nova contextualização teórica e prática da agora efectivamente chamada Psicologia da Educação, onde a escola é um entre muitos contextos de desenvolvimento em interacção. A teoria de campo de Lewin (Lewin, 1997) é a base da teoria.

Para Lewin (ibid.), a Psicologia como ciência não exige que se des-subjectivize a conduta. Na sua Psicologia dinâmica propõe o conceito de campo psicológico. Este campo é constituído pelo indivíduo e por um conjunto de objectos e acontecimentos reais ou imaginários que fazem parte das intenções interactivas do sujeito; é organizado em regiões de que o indivíduo é parte e é um campo de significação com impacto na motivação para agir e sobre os modos de agir.

Ao propor a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano Urie Bronfenbrenner (1979) diz que ela é uma tentativa para dar substância psicológica e sociológica aos territórios topológicos de Lewin.

Mas estava ainda por encontrar uma teorização suficientemente consistente e elaborada que assumisse todas as consequências do facto de os processos psicológicos serem profundamente e na essência processos culturais e sociais. É a este volte-face que a comunidade científica chama segunda revolução cognitiva e que se traduzirá na perspectiva construtivista do conhecimento, ela própria baseada numa crítica da noção de conhecimento científico e capaz de constituir a alternativa a uma noção imediatista e directa de aplicação.

Esta perspectiva constitui-se na obra dos últimos quinze anos da vida de Piaget, na obra de Lev Vigotsty e no Interaccionismo semiótico onde se encontram os nomes de Gardner e Goodman (Fosnot, 1998).

O construtivismo genético de Jean Piaget é um contributo inegável para a transformação da noção de conhecimento humano e das suas raízes. A noção chave é a noção de adaptação, mais propriamente de adaptação activa. A interacção com os "objectos" não se faz com os objectos em si, mas com estruturas perceptivas e conceptuais que o sujeito já possui e a aprendizagem é uma actividade construtiva que as próprias pessoas têm que levar a cabo. Estimular a aprendizagem implica saber que o conhecimento não existe fora da pessoa e que aprender é construir para si mesmo estruturas conceptuais (Fosnot, 1998).

Fazendo uma análise do que tem sido a Psicologia ao longo do séc. XX, Bruner (1990) pergunta como podem os psicólogos fazer sentido fora da cultura. A perspectiva construtivista, se não coloca de imediato os psicólogos dentro da cultura, estabelece pelo menos a dimensão psicológica da conduta humana. E ao fazê-lo uma outra inflexão se anuncia.

3.1.2. – A Psicologia da Educação como Psicologia das Relações de Intervenção e de Formação

Como pudemos já constatar, grande parte da psicologia do séc. XX é uma psicologia da aprendizagem (comportamentalista) que retira a sua utilidade social da sua aplicação, não ao campo educativo mais vasto, mas ao campo escolar. Poderíamos inclusivamente afirmar, sem grande margem de erro, que a Psicologia da Educação do séc. XX é uma psicologia aplicada à escola, centrada nos meios de conseguir um comportamento e um rendimento académicos adequados (cf. Guillaín, 1990), sem qualquer interrogação sobre as suas finalidades sociais e culturais.

E, no entanto, as mudanças sofridas pelas próprias concepções de educação – a educação não formal, a educação ao longo da vida, a formação para a criatividade social e autonomia pessoal, a ênfase nos processos de transformação, a referência insistente a crises de identidade nas sociedades contemporâneas - apelam a uma problematização do psicológico nos processos e produtos da Educação, muito mais abrangente e diferente.

Esta Psicologia, enquanto Psicologia da Educação, não existe. Para nós tratou-se, por isso, de encontrar um conjunto de conteúdos capazes de esclarecer os processos psicológicos implicados nas relações sociais e nos processos de mudança, que fizesse justiça às extensões espaciais e semânticas que a própria educação sofreu e que respondesse adequadamente ao projecto de formação da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto e à inserção da disciplina no Plano de Estudos em vigor. Chamaríamos a essa Psicologia da Educação, Psicologia das Relações de Intervenção e de Formação.

Esta Psicologia terá que procurar nas áreas, nas escolas e nas teorias da Psicologia as abordagens adequadas a esse objectivo. O cruzamento das tendências actuais de indagação nas Ciências Sociais e Humanas e da Educação (a construção de novas subjectividades a que fizemos referência, quer na introdução, quer na primeira parte deste trabalho) com o perfil de profissional que a Licenciatura persegue (cujo campo de acção está muito para além, não só da relação pedagógica, mas também da escola) orientaram a nossa procura para duas áreas da Psicologia: a Psicologia Social e a Psicologia do Self. A primeira quase sempre se constituiu como um campo original ao colocar-se, por definição, na articulação do social e do individual²³; a segunda, nunca contemplada de forma directa nos Planos de Estudos da Licenciatura (em certos Planos de Estudos surge a disciplina de Teorias da Motivação e da Personalidade) e que uma formação na dimensão psicológica da educação, se tivermos em conta as tendências actuais da formação (cf. Dubar 2000), não pode deixar de integrar.

²³ Um indício dessa originalidade está no facto de a disciplina surgir, quer em departamentos de Psicologia, quer em departamentos de Sociologia.

Ao chegarmos perto, constata-se que estas áreas se encontram em profunda transformação, de acordo com preocupações convergentes com as que identificámos para o campo da Educação. Nas duas áreas se reconhece a existência de uma crise, oriunda da crise da sociedade moderna e onde se alteram as concepções de conhecimento e de auto-conhecimento (cf. Parker, 1989 e Gergen, 1987), que apela a novas concepções de conhecimento e de conhecimento de si e dos outros.

Ora, na procura de construção dessas novas concepções, as duas áreas convergem numa temática, ela própria representativa de uma alternativa: a formação de identidades pessoais e sociais. Simultaneamente, interdisciplinar e psicológica (no sentido de se referir ao sujeito), a formação da identidade é, ao mesmo tempo, "lugar de encontro" de diversas disciplinas e lugar de renovação nas abordagens psicológicas que, assim, se abrem definitivamente à cultura.

Do lado da Psicologia Social, três conjuntos teóricos convergem para a elucidação de diferentes dimensões dessa formação (Baugnet, 1991): o da versão estrutural do interaccionismo simbólico (Stryker e Statham, 1985); o das relações intergrupos (Tajfel, 1982); e o das representações sociais (Moscovici, 1969); todos eles com referências ao interaccionismo simbólico, à etnometodologia e, com maior ou menor ênfase, às teorias da linguagem.

Do lado da Psicologia do Self, a crítica à visão individualista do Self acompanha-se da proposta de uma visão do Self como relação e é enquadrada pelo Movimento do Construcionismo Social, também ele baseado no Interaccionismo Simbólico²⁴. É assim que, de uma centração no estudo do Self através do auto-conceito (L'Écuyer, 1978), depois de ultrapassados os estudos da personalidade, se passa ao estudo do Self nas suas relações com a formação da identidade.

²⁴ Interaccionismo simbólico é o nome dado por Blumer ao behaviorismo social de Georges Herbert Mead (1962), metateoria que possui uma teoria da sociedade, uma teoria do sujeito - social e pessoal, reflexivo e activo - e uma teoria da interacção social. Alternativa não reducionista à psicologia da consciência de Wundt, o interaccionismo simbólico foi submergido pelo paradigma comportamentalista dominante, tornando-se claramente, se usarmos os termos de Sousa Santos (1995), uma "virtualidade da modernidade".

O ponto de vista de Sampson (1985) é demonstrativo das diversas dimensões da perspectiva agora assumida nesse domínio.

Segundo Edward Sampson (1985), na sociedade ocidental, teóricos e opinião popular têm concordado sobre a existência de um ideal de personalidade de tipo egocêntrico. A coerência e a ordem da vida dependem de uma estrutura particular de identidade pessoal: uma unidade ou singularidade integrada, assegurada por mecanismos defensivos de preservação do equilíbrio, onde não há qualquer lugar para a pluralidade de dimensões.

Em Greenwald (1980) o ego é um sistema de conhecimento totalitário que se preserva minimizando o impacto de informação diferente, potencialmente disruptiva; evita assim a despersonalização definida como persistência de personalidades múltiplas ou sobreabundância de *se/ves*. Também em Allport (1943) é patente a peculiaridade deste conceito de pessoa que faz depender a unidade de si da separação dos outros (Sampson acrescenta que se trata mais de um conceito orientado masculinamente do que de uma ideia universal). Estabelecendo uma relação directa e explícita entre esta concepção de pessoa e a ordem social típica das sociedades ocidentais até ao momento e frisando que a ordem e a coerência são comuns a todas as culturas, Sampson (1985) destaca que o que é próprio da nossa cultura é a ideia de ser o indivíduo, este indivíduo, o arquitecto de tal coerência.

Na concepção de personalidade de Sampson (1985), a coerência e a ordem não resultam do controle primário, em que a ordenação se torna possível e automática por controle externo firme, mas da abertura suficiente da pessoa para entrar em envolvimento com o todo. Neste sentido, colocar a pessoa no grupo e na colectividade é resolver múltiplas dificuldades sociais que surgem como inultrapassáveis. Considerando que entre a forma do Estado moderno e a definição de pessoa coerente e arrelacional existe uma relação necessária baseada no controle primário, o autor considera que o Estado enfraquece o espírito de comunidade, que o pagamento dispensa o altruísmo e que o reforço

externo evita a motivação intrínseca. A ascendência do Estado destruiu a possibilidade de outras formas comunitárias, tornando-se necessária uma hierarquia para manter a ordem: a necessidade de recorrer a um sistema externo para governar os comportamentos desfaz, ou pelo menos não exercita, mecanismos de auto-regulação, fazendo com que se necessite cada vez mais de regras externas para conseguir o que poderia ter sido auto-sustentado.

A resistência à mudança encontraria aqui muita da sua razão de ser. A grande "contradição cultural" do nosso tempo seria devida às resultantes de incoerência e desordenação do que havia sido designado para gerar a coerência e a ordem. Nas sociedades actuais, a ordem e a coerência exigem acordo comunitário, só possível em pequenos *settings*, que implica o apagamento de hierarquias, proximidade, visibilidade real e diversidade. As lealdades múltiplas desfazem tradicionais dualismos que alimentam competições e guerras. Esta nova possibilidade baseia-se, exactamente, numa concepção de indivíduo constituído por uma variedade de relações.

Concebe-se um eu fluído, uma estrutura dissipativa e de processo, fortemente e directamente comprometido em relações sociais: a ordem emerge quando há uma extensa interconexão entre os elementos que, preocupados com as suas relações, não precisam de ser hierarquicamente regulados. A este novo *Self* Sampson (1985) faz corresponder a metáfora sociocêntrica diferenciando-a da egocêntrica. De acordo com ela o *Self* é uma estrutura descentralizada e sem equilíbrio, um sistema pessoal designado para minimizar as distinções *Self*-outros, organizando-se em torno do controle secundário.

Torna-se assim clara a justeza da escolha da temática da formação da identidade como parte importante e fundamental do programa da disciplina de Psicologia da Educação.

O estudo de diferentes concepções de identidade, produzidas ao longo da modernidade, suas relações com concepções de sociedade e de socialização e educação, dotará os alunos de um conjunto de informações e de uma

envolvência reflexiva sobre a construção das pessoas na interacção com os seus contextos, profundamente pertinentes não só para as disciplinas do 3º ano, mas também para o perfil do profissional a formar, que tantas vezes deverá recorrer a competências que se situam no que em outro lugar chamámos “clínica social”²⁵.

A temática tem ainda a vantagem de ser ela própria lugar de convergência entre a Sociologia e a Psicologia em transformação (francófonas ou anglo-saxónicas) (Camilleri *et al.*, 1991).

Na sua abordagem à construção de identidades sociais, Dubar (1995) organiza as teorias que a sustentam em dois grandes grupos: as funcionalistas e as da construção social da realidade. Dubet (1994), na sua *Sociologia da Experiência*, afirma que a experiência do actor numa sociedade acentrada se faz na articulação de três lógicas de acção: a da integração, a da estratégia e a da subjectivação. A cada uma destas lógicas corresponde uma concepção de sociedade (sendo possível reportar a lógica da integração ao princípio do Estado, a lógica da estratégia ao princípio do mercado e a lógica da subjectivação ao princípio da comunidade), uma concepção de identidade (respectivamente, personagem social, indivíduo concorrencial e sujeito crítico), uma concepção das relações sociais e ainda formas patológicas de exercício da identidade.

Considerámos estas lógicas bons organizadores das concepções a partilhar. Para escolhermos as teorias a incluir em cada lógica cruzamos contributos da Sociologia e da Psicologia, evitando o excesso de sobreposições com outras disciplinas (dizemos excesso porque alguma sobreposição parece-nos louvável) e salientando os contributos da Psicologia.

A teoria da socialização de Durkheim é usada, entre outras, por Dubet (1994) para exemplificar a lógica da integração. O seu reverso na Psicologia,

²⁵ Referimo-nos a Ribeiro *et al.* (1997). Nessa “clínica social” trata-se de uma sensibilidade aos processos pessoais e relacionais, tão determinantes nas intervenções sociais e educativas e na investigação em educação, tal como entendida por Berger (1992). Relacionamo-la com a função de comunicação da Investigação-acção, tal como concebida em Goyette e Lessard-Hébert (1988).

como Elias (1993) tão bem reflecte, é o eu do recalamento freudiano, ou ainda, como diria Gergen (1992), "o eu cortado pela cintura".

A teorização da identidade social no contexto das relações intergrupos (Tajfel, 1982) concretiza a dimensão das relações sociais na lógica da estratégia (que no dizer de Dubet, 1984, corresponde à lógica da integração posta em acção) e os seus desenvolvimentos mais recentes abrem caminho à lógica da subjectivação.

Para a escolha das teorias da identidade a integrar na lógica da subjectivação baseámo-nos numa asserção – partilhada quer na Psicologia Social, quer na Psicologia do Self - que nos é apresentada por Hewitt (1991). Se classicamente as identidades sociais são pré-existentes e se impõem às identidades pessoais, agora caberá às identidades pessoais construir as identidades sociais. As crises de identidade da modernidade tardia (termo de Giddens, 1994) teriam origem na fragilidade pessoal provocada pela ausência de estrutura. Esta ausência fragiliza os selves que assim se tornam especialmente sensíveis e vulneráveis às apreciações de si, traduzindo em afecto pessoal, o que tem origem na estrutura social. Para que as identidades pessoais construam novas estruturas (identidades sociais) necessitam de condições contextuais que são condições comunicacionais que assegurem a intercompreensão e o entendimento (*cf.* Habermas, 1987).

Deste modo, a construção de identidades na lógica da subjectivação, tal como anunciada por Hewitt (1991), terá que ter em conta necessidades de estrutura, necessidades de afecto e necessidades de interacção ou troca. Curiosamente, é esta organização que Jonathan Turner (1988) utiliza para dar conta da interacção social, ao distinguir entre processos de estruturação, processos de motivação e processos de interacção propriamente ditos.

3.2 – Perspectivas e temáticas de abordagem

Da convergência do contexto teórico que acabámos de expor com a resenha sobre as Ciências da Educação que apresentámos na primeira parte deste relatório, com o projecto de formação que a Licenciatura representa, com o papel aí desempenhado pelo 2º ano e com a inserção da disciplina no Plano de Estudos, emergem, como incontornáveis, temáticas e perspectivas de abordagem.

3.2.1. – As perspectivas

A disciplina adopta as perspectivas *interaccionista e construcionista, e ecológica e construtivista*.

A perspectiva interaccionista e construcionista

Esta perspectiva tem por referente o Construcionismo Social (CS), emergente em grande parte do Interaccionismo Simbólico (Gergen, 1985). O CS é uma consciência partilhada entre psicólogos que põe em causa as bases até agora fundadoras do conhecimento psicológico e que pretende traduzir-se numa nova orientação para esse conhecimento e para o carácter dos seus constructos, entre os quais o *Self* e a identidade assumem uma relevância particular (ibid.).

Por um lado, suspende-se a crença na observação e na indução - as categorias teóricas não são induzidas da observação pois a própria observação se baseia em categorias já possuídas; por outro lado, é desafiada a noção de conhecimento como representação mental. Transcende-se, assim, o dualismo sujeito-objecto e todos os problemas que com ele se relacionam: “o conhecimento não é qualquer coisa que as pessoas possuem algures na cabeça, mas sobretudo algo que as pessoas fazem juntas” (Gergen, 1985:270).

No CS, reconcebe-se a noção de indivíduo da psicologia clássica, insistindo-se nas concepções relacional da pessoa e sociocêntrica da identidade,

no uso performativo da linguagem como modo de acesso ao conhecimento e também na auto-agência e no envolvimento prático para a construção desse conhecimento.

A perspectiva ecológica e construtivista

A perspectiva ecológica do desenvolvimento de Urie Bronfenbrenner baseia-se na teoria de campo de Kurt Lewin.

A perspectiva ecológica representa uma ruptura irreversível com as concepções redutoras da aprendizagem em Psicologia - reconhecendo o carácter activo do sujeito nas suas interacções, o carácter central das interacções sujeito-meio como produtoras de desenvolvimento, o meio como um contexto cultural, social e histórico e o desenvolvimento como mudança de perspectivas sobre esse meio com repercussões na capacidade do sujeito para lidar com ele.

O construtivismo distingue-se das restantes concepções da cognição na ideia de que o conhecimento não tem o objectivo de produzir representações de uma realidade independente de quem o produz, mas sim uma função adaptativa: "a validade, no mundo de nossas experiências, não é o mesmo que a 'verdade' no sentido ontológico ou absoluto dos filósofos" (Fosnot, 1998:20).

O conhecimento, enquanto resultado de um processo adaptativo, é então um mapa de acções e operações conceptuais que se provaram viáveis na experiência do sujeito.

A perspectiva construtivista retoma a última fase da obra piagetiana e a Psicologia sócio-histórica do desenvolvimento de Lev Vigotsky para a configuração de uma teoria educativa da aprendizagem, onde assumem relevância as noções de equilibração como um processo contínuo e alargado e de Zona de Desenvolvimento Potencial como o lugar onde as cognições dos formadores e dos formandos se podem encontrar para prosseguir.

3.2.2. – *As temáticas e seus conteúdos*

Temática 1 - Psicologia da Educação e Ciências da Educação

Esta temática pretende actualizar as compreensões dos alunos a propósito do conceito de educação e do estudo científico da educação e, simultaneamente, apresentar a perspectiva da disciplina no que diz respeito à definição de si mesma, fazendo convergir para essa definição quer as compreensões antigas, quer as novas.

Na medida em que a definição que a disciplina dá de si tem por base as transformações sofridas pelo conceito de educação e pelo conhecimento em educação, sensivelmente, ao longo do séc XX, os conteúdos centram-se nessas transformações. Os conteúdos específicos desta temática são os seguintes:

- Unidade e diversidade do conceito de educação
- Transformações do conceito de educação no séc. XX
- Conhecimento científico e relações da Psicologia com a Educação no início do séc. XX
- Relações da Psicologia da Educação com as Ciências da Educação a partir da segunda metade do séc. XX

Temática 2 - Formação, Socialização e Identidade

Esta temática corresponde ao núcleo central da disciplina, expressando, simultaneamente, a sua originalidade no contexto das disciplinas de Psicologia da Educação e o seu enquadramento: a formação de profissionais das Ciências da Educação integrada num projecto de formação específico. Com efeito, a temática emerge como central na alimentação do núcleo central do projecto de formação da Licenciatura, cumprindo de modo bastante satisfatório a contribuição que esta disciplina pode fornecer ao curso em que se enquadra.

Com a temática pretende-se esclarecer a dimensão psicológica da construção de novas subjectividades e, portanto, de novas relações sociais. Os estudos sobre a formação da identidade, oriundos da Psicologia Social (em departamentos de Sociologia ou de Psicologia, de origem anglo-saxónica ou francófona) - assentes na Etnometodologia e no Interaccionismo Simbólico - e da Psicologia do Self (assentes no Interaccionismo Simbólico e no Construcionismo Social), assim como de abordagens sociológicas recentes, configuram os conteúdos da temática.

Todos estes estudos se baseiam na consideração de que as sociedades actuais (de cultura ocidental) se encontram num período a que corresponde, superficialmente, uma crise e, ao nível profundo, uma transição paradigmática, reconhecida pelos diversos autores, de forma ora mais explícita, ora mais implícita.

São também consensuais as ideias de que a crise corresponde à afectação de práticas sociais e modos de comportamento pré-existent, penetrando "profundamente o coração da auto-identidade e dos compromissos pessoais" (Giddens, 1994:11), provocando, inclusivamente, a emergência de novos processos psíquicos. No mesmo sentido, Edward Sampson (1985), Keneth Gergen (1987) e Tzvetan Todorov (1995) debruçam-se sobre a inadequação, respectivamente, da noção prevalecente de identidade egocêntrica, da visão

clássica individualista do *Self* e de uma concepção associal e individualista da pessoa que tem dominado na filosofia ocidental.

Assim, distinguimos na temática três sub-temáticas relativas às diferentes teorias da formação da identidade concebidas ao longo da modernidade: teorias anteriores à crise, teorias da crise e teorias pós-crise, às quais, baseando-nos nas lógicas de acção identificadas por Dubet (1994) ao propor a sua Sociologia da Experiência, denominamos: teorias da identidade na lógica da integração, teorias da identidade na lógica da estratégia e teorias da identidade na lógica da subjectivação.

Os conteúdos específicos desta temática são os seguintes:

- *Socialização e Identidade: uma abordagem*
- *Teorias da identidade na lógica da estratégia*
 - O eu personagem social e a lógica da integração
 - A teoria da transavaliação em Sarbin e Scheibe
 - A teoria da identidade social de Henri Tajfel e seus desenvolvimentos
- *Teorias da identidade na lógica da subjectivação – a abordagem*
 - Teorias de ênfase no afecto – a necessidade de reconhecimento
 - A identidade em Erik e a lógica formativa dos estádios de desenvolvimento
 - Modernidade e identidade pessoal em Giddens
 - Teorias de ênfase na interacção – a necessidade de troca
 - A identidade de papel em McCall e Simmons e estrutura e mudança da identidade pessoal
 - A dinâmica da interacção
 - Teorias de ênfase na cognição – a necessidade de estrutura
 - A teoria das representações sociais
 - A egoecologia
 - Mudança individual e mudança colectiva

Temática 3 . - Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento - Abordagem construtivista e ecológica

Esta temática, assumindo a definição que a disciplina dá de si mesma, tem por objectivo fornecer aos alunos as perspectivas sob as quais a aprendizagem humana foi abordada pela Psicologia e os pontos de vista sob os quais ela tende hoje a ser abordada, de forma a munir os estudantes dos meios necessários para a construção de novas relações educativas (decorrentes das transformações da educação e da ciência ao longo do séc. XX) que são a expressão de novas relações sociais.

Por razões já expostas que se relacionam com a integração da disciplina no plano de estudos, a temática centra-se nas teorias da aprendizagem, conteúdo que corresponde à principal representação sobre o que a disciplina é, por razões de inserção institucional e por relações ligadas à sua própria história. De certo modo, a temática revê, através da questão da aprendizagem a própria história da Psicologia no campo da educação. A temática é também, por isso, uma oportunidade de desconstruir as concepções clássicas que a acompanham e de construir novas concepções.

Os conteúdos específicos desta temática são os seguintes:

- Aprendizagem e Educação;
- Das teorias clássicas da aprendizagem ao comportamentalismo;
- Teorias comportamentalistas: modelos de ensino e de modificação do comportamento;
- Teorias cognitivistas e modelos de ensino;
- Perspectiva ecológica do desenvolvimento humano;
- Perspectiva construtivista em educação;
- A relação educativa.

4 - Organização e Funcionamento: os espaços pedagógicos

Consideramos a organização e funcionamento da disciplina um dos aspectos do que os autores do séc. XIX denominaram modo de ensino, distinguindo-o de método de ensino nos seguintes termos:

(o) método é processo, e o modo é processo; mas o método é processo interior e essencial; e o modo, processo exterior e accidental (...) O método é a alma; o modo é o corpo da doutrinação; a ligação íntima do corpo e da alma não é razão para que estas duas substâncias se confundam (Castilho, 1854, cit. Barroso, 1995:65).

Para cumprir os objectivos que se propõe, a disciplina dispõe das aulas, mas também do atendimento aos alunos, das reuniões de trabalho dos docentes e ainda dos encontros informais entre docentes e discentes, onde a formação tantas vezes tanto se estende.

A coerência e o efeito formativo global destes espaços depende, em primeiro lugar, de uma concepção geral de relação educativa alargada e partilhada, consciente e intencionalmente, por todos os docentes da disciplina. Para estes, esta concepção tem em conta o facto de a relação educativa ter diferentes contextos que interagem entre si e se pauta por:

- relações de autoridade, onde o poder de decidir sobre as pessoas não se substitui à obrigação de organizar o processo de ensino-aprendizagem de modo que ele possa realizar-se e prosseguir;
- relações de ajuda, onde o paternalismo e o infantilismo não se substituem à obrigação de desenvolver o processo de formação a partir do ponto certo em que os alunos estão capazes de se ancorar;
- relações de agrado, onde a sedução não se substitui ao prazer sincero de, por momentos, estarmos juntos;
- relações de conflito, onde o consenso da conformidade não se substitui à discordância e à polémica que desenvolve os espíritos e faz evoluir o conhecimento.

A coerência e o efeito formativo destes espaços, dependem, depois, da partilha de um mesmo projecto/programa de formação, entre docentes e entre docentes e alunos, nos diferentes espaços. A disciplina não é composta por

partes que se justapõem, mas por oportunidades de qualidade diferente para atingir os mesmos objectivos. Aqui assumem relevância os espaços nucleares e tradicionais de formação, nos quais a disciplina se encontra dividida, quer no Plano de estudos, quer na distribuição de serviço docente: as aulas teóricas e as aulas práticas.

4.1. – As aulas

O apelo à coerência entre estes diferentes espaços, emergente quer dos pedidos dos alunos quer das intenções do projecto de formação, sugere-nos uma reflexão clarificadora. A coerência não é feita no registo da aplicação da teoria à prática (como muitas vezes se pode induzir dos “pedidos” dos estudantes), mas sim no registo da alteração da concepção de teoria e de aula teórica e de prática ou aula prática.

A este propósito, a nossa referência vai para todas as abordagens que desfazem esta distinção clássica, assumindo que toda a prática tem uma teoria e que toda a teoria tem uma prática. Numa visão epistemologicamente actualizada (utilizamos propositadamente uma linguagem chã), uma reflexão sobre a formação prática leva-nos a reflectir as práticas de formação teórica. Com efeito, tudo depende do modo como concebemos a teoria que deve estar subjacente à formação dos “práticos” que todos somos.

Muitos autores no passado e na actualidade têm discutido esta questão (e.g. Ferry, 1987; Lesne, 1984; Elliott, 1990 e 1993; Benavente, 1989; Correia, Caramelo e Vaz, 1997).

A questão não consiste apenas em saber que papel desempenham os saberes teóricos em educação, nomeadamente as Ciências da Educação, na qualidade da formação / acção dos “práticos”, mas sobretudo em saber que modos de formação nesses saberes (modos que incluem práticas do ensino superior, tipos de aquisição de conteúdos e critérios de escolha desses conteúdos) induzem posturas “práticas” a identificar.

Este debate integra-se num outro, mais abrangente, que se refere à articulação entre os contextos de formação e os contextos social e profissional concretos. Para Lesne (ibid.) a inserção social real dos formandos no momento da formação é o referencial teórico e prático de todo o acto de formação; para Ferry (ibid.) a evocação de situações reais em formação, situações a serem questionadas e interrogadas, é um meio básico de formação. Mas, num caso e noutro caso, é a teoria que permite a análise.

Tendo por foco a formação inicial, Elliott (1993) propõe-nos um currículo básico onde se enfatiza o estudo analítico de casos à luz de teoria relevante. Benavente (1989), entretanto, faz depender a formação do universo simbólico que é o saber profissional da extensão do universo pedagógico ao universo social. Correia, Caramelo e Vaz (1997), ao analisarem currículos de cursos de formação inicial de professores de crianças, acusam o facto de as Ciências da Educação terem aí, por vezes, pouco peso, quando delas depende a apropriação da compreensão do sentido das práticas pedagógicas.

Assim, fica expresso que uma parte da formação prática é teórica, mas também que essa teoria é a que é fonte de rupturas necessárias e a que dá sentido à prática.

É esta visão modificada da própria formação teórica, ela mesma participante de mudanças na concepção da articulação da teoria e da prática, que se apresenta como um enorme desafio para as instituições do ensino superior, nomeadamente do ensino universitário. Os seus modos de ensino pouco se assemelham à *lição magistral* e pouco se adequam à separação que ela instaura entre aulas teóricas e aulas práticas.

Nas investigações sobre metodologias no ensino superior - centradas sobretudo no que se tem feito e se faz, a esse nível, nas universidades - demonstra-se como elas têm vindo a responder a um pedido social cada vez mais evidente de abertura, sem porem em causa as suas finalidades e hierarquias mais essenciais (Bireaud, 1990; Lamoure - Rontopoulos, 1990; Wittrock, 1991).

Segundo Balcells e Martin (1985), as aulas teóricas mantêm o seu sentido sempre que se trate de fornecer informação estruturada e estruturante, embora sob formas diferentes das de outrora. Para os mesmos autores, as aulas práticas estariam especialmente vocacionadas para o *ensino em pequenos grupos*, onde predominam as técnicas de dinâmica de grupos e a *discussão dirigida*. Com elas atingir-se-iam objectivos electivamente formativos:

- o desenvolvimento de conceitos
- a elaboração de competências de análise e resolução de problemas
- a construção de atitudes científicas

Para além dos objectivos de formação referidos, com o uso destas metodologias pretende-se, ainda:

- continuar a assegurar, apesar da massificação do ensino, uma relação de proximidade entre docentes e discentes das disciplinas;
- estabelecer relações mais estreitas entre a formação e a actividade profissional.

Mas também as aulas em regime de seminário caracterizam os modos de trabalho na universidade. Aí, trata-se de formar para a investigação científica, através, sobretudo, da educação de uma atitude de abertura para a ciência. O trabalho centra-se na discussão de textos de autor ou de trabalhos apresentados pelos alunos, por escrito ou oralmente. A discussão pretende ligar o trabalho pessoal à tarefa colectiva de produção do conhecimento.

Articulando as três dimensões de elaboração a que nos temos vindo a referir – a relação educativa, o projecto de formação global e a convergência entre tradição e inovação nos lugares de formação na Universidade – os diferentes espaços pedagógicos inicialmente identificados apresentam-se com vocações particulares²⁶.

²⁶ Estas vocações ou competências especiais não obstam a que as aulas práticas forneçam teoria relevante, de acordo com as problemáticas emergentes, e a que as aulas teóricas contribuam para o desenvolvimento de conceitos, para a elaboração de competências de análise e resolução de problemas e para a construção de atitudes científicas. Ou ainda a que umas e outras funcionem em regime de seminário.

Assim, é objectivo específico das aulas teóricas fornecer aos alunos a informação estruturada e relevante que lhes permita atingir os objectivos gerais da disciplina. É objectivo específico das aulas práticas o desenvolvimento de conceitos, a elaboração de competências de análise e de resolução de problemas e a construção de atitudes científicas.

4.2 - Atendimento aos alunos e reunião dos docentes

O atendimento aos alunos – num total de cerca de 8 horas semanais - destina-se a um acompanhamento tutorial do(s) estudante(s), quer no âmbito dos projectos de trabalho, quer a nível das aulas teóricas, quer no que concerne os processos de avaliação. Trata-se de um espaço de enorme importância, e ainda mais relevante quando os alunos são, na maioria, estudantes-trabalhadores, mesmo que dedicados²⁷.

O trabalho na disciplina obedece a uma lógica de equipa, onde as tomadas de decisão são, o mais possível, colegiais, após reflexão sobre os problemas emergentes ou sobre as tarefas a realizar. Estas reuniões têm uma periodicidade pelo menos mensal e constituem momentos de orientação e formação.

5 - Metodologias

Com vista à facilitação da explicitação das metodologias inerentes aos objectivos com que partimos para o espaço das aulas teóricas e para o espaço das aulas práticas, distinguimos, neste ponto, entre metodologia nuclear das aulas teóricas e metodologia nuclear das aulas práticas.

²⁷ O inquérito aos docentes, cujos resultados se apresentam nos anexos do relatório de Auto-avaliação da Licenciatura, revelam que estes consideram que os alunos têm uma preparação boa/razoável, um grau de envolvimento na aprendizagem elevado/médio e ainda que estão satisfeitos com o regime de avaliação, num nível médio/elevado, dada a sua flexibilidade.

5.1 – Metodologia nuclear das aulas teóricas

A linguagem é parte importante do trabalho docente universitário e, ainda mais, nas aulas cuja função principal é fornecer aos alunos a informação estruturada e relevante.

Não se trata, com certeza, apenas de uma transmissão (no sentido unilateral que a palavra faz adivinhar). As aulas teóricas conjugam:

- exposição teórica da docente;
- interpelações dos alunos e da docente (que desempenham funções de auto-regulação do sistema aberto que é a aprendizagem na turma);
- pequenos trabalhos de análise de situações e de pequenos textos, em pequeno e grande grupo, como ocasião de apropriação dos conteúdos e da sua integração num quadro significativo mais amplo (e, portanto, também mais flexível), mas também como momentos de convivialidade intelectual que agrada e aproxima.

Se nos centrarmos apenas nas ocasiões de exposição, muito há ainda a dizer. De facto, há muitos modos de dizer.

Em Wittgenstein as palavras não são um reflexo da coisa em si, mas tomam significado através do seu uso no processo social, nos jogos de linguagem de uma cultura (Gergen, 1992)²⁸.

Nas correntes teóricas e metateóricas mais actuais nas Ciências Sociais e Humanas, a linguagem é muitas vezes assumida como o modelo de indagação sobre os processos individuais e colectivos de transformação. Isto porque ela produz o mundo e o indivíduo participa nessa construção reordenando o dizível, e porque nela se relacionam o individual e o colectivo, o afectivo e o cognitivo, o pensamento e a acção.

²⁸ Na teoria dos actos de fala, o sentido da proposição é a sua finalidade e a vida do signo é o seu uso. É a “metáfora dos jogos de linguagem” de Wittgenstein e sua relação com formas de vida, que dá forma completa a esta elaboração: ao falar-se em jogo de linguagem entende-se que “o falar da linguagem faz parte de uma actividade ou de uma forma de vida” (Cabral Pinto, 1996:425).

Dar uma aula é neste sentido também um “acto de linguagem”, acto que tem por objectivo o estabelecimento de uma sincronia conversacional, explícita ou implícita, representativa de percursos e significados que se procuram partilhados.

Como se adivinha em Dubar (1996), o pôr-se em linguagem implica a coerência e relativa estruturação (sempre provisória e relativa à situação) de um universo partilhado (ou que se quer partilhar), que é simultaneamente o mundo em que se crê e uma acção comum em relação aos que estão connosco.

Uma aula é assim um sistema de produção de sentido, através de uma narrativa que, não sendo biográfica no sentido literal, o é de facto. Em cada acto de dizer para outros é possível indagar cognições, emoções e experiências, que se tornam assim pedaços de vida que se dão a ver e que traduzem, ainda que de modo não imediato, os modos como usualmente pensamos, sentimos e vivemos.

A “sinceridade” é aqui a grande aposta²⁹. É enquanto partilha (ou vontade de partilha) de um percurso onde a dimensão intelectual se articulou profundamente com o sentir que “uma aula” – que alguém já comparou aos encontros do Princepizinho com a raposa, com hora marcada e tudo -, mesmo teórica e de base expositiva, toma sentido.

“Pela mão dos alunos”, a exposição teórica toma a forma de percurso narrativo onde, como também já alguém disse, os “pormenores” são o mais importante: um exemplo, uma história a propósito, mas também as biografias e os vividos concretos (preocupações, nomeadamente) dos autores de que falámos, ou ainda as inserções concretas das teorias que expomos.

²⁹ Searle, discorrendo sobre a promessa, evidenciava o valor da sinceridade, realçando o seu carácter convencional, mas sem a pôr como condição de entendimento. Habermas vai considerar que é a este nível que a acção comunicativa orientada para a intercompreensão se distingue da acção estratégica orientada para o sucesso da influência. Nesta, o acto de fala esconde os objectos em que se instrumentaliza com o objectivo de conseguir efeitos performativamente, de tal modo que actuar estrategicamente é violar a sinceridade, mas sem que se note: é calcular para atingir uma situação planeada. Nas acções comunicativas, os actores “ao invés de individualizarem os seus planos de acção em cálculos de sucesso egocêntrico, actuam cooperativamente num processo de intercompreensão cujo fim será sempre a formação de um consenso racionalmente fundado” (Cabral Pinto, 1996:432-3).

A narrativa faz-se desde uma interrogação inicial até ao encontrar de uma configuração de resposta satisfatória, percurso que exige a participação dos estudantes. De quando em vez, o percurso será interrompido por questões de problematização maior, perfeitas clareiras que abrem um tempo de debate aberto e alargado, sobretudo quando o que está em causa são opções/compreensões de fundo.

Ao longo do percurso, deve avaliar-se o efeito da narrativa. Ela provoca interesse e adesão (não obrigatoriamente ao seu conteúdo, mas a si mesma), na medida em que surpreende (Schon, 1987), abrindo um campo de progresso e pensamento, até aí nem sequer identificado. O efeito de surpresa é visível na linguagem não verbal, mas também na linguagem verbal, em interrogações normalmente iniciadas por "mas...?!" ou "então...?!".

Mas nem sempre os "encontros" que as aulas teóricas podem ser se revestem *a priori* desse carácter. O facto de a maioria dos alunos ser estudante-trabalhadora (o que, diga-se a verdade, muitas vezes se traduz mais em motivação que em desmotivação) e a própria dispersão que a organização curricular, por mais coerente e convergente que seja, representa, torna necessário um sobre-esforço a esse propósito.

Assim, e também para colmatar ausências em aulas anteriores, a narrativa que uma aula é, é tomada sempre de um ponto anterior, ponto que se demonstre adequado ao retomar da significação do conjunto.

O conjunto das aulas é assim uma macro-narrativa feita de actos diversos ou episódios, como numa peça, como num romance.

Enfim, do ponto de vista da relação pedagógica, é a competência de comunicação, tal como entendida pela etnografia da comunicação, que assim se põe em jogo:

saber gerir o uso da palavra, saber de que falar numa determinada situação, saber sincronizar a mímica com as palavras que se pronunciavam e com as do co-enunciador, saber gerir

as faces do outro ... e dominar claramente os comportamentos requeridos pelos diversos géneros de discurso (Maingueneau, 1997:47).

Do ponto de vista da produção científica, as aulas representam o envolvimento comum numa postura de indagação característica do cerne do trabalho científico. Tal como na concepção de confirmação de uma hipótese no Interaccionismo Simbólico (Pemán, 1993), também na acção conjunta que uma aula é, o conhecimento é o que nos permite continuar onde antes nos tínhamos bloqueado, conscientemente ou inconscientemente.

5.2. – A metodologia nuclear das aulas práticas

As aulas práticas desenvolvem-se segundo a metodologia de trabalho de projecto onde se enquadram, também, especificações teóricas e análises de casos com base em diferentes suportes.

O núcleo destas aulas é constituído pelo desenvolvimento de pequenos projectos de pesquisa em pequenos grupos. Estes projectos visam os objectivos apresentados anteriormente e baseiam-se em problemas vividos pelos alunos como tais (nunca em temáticas). A pesquisa é obrigatoriamente balizada pelo referencial teórico da disciplina.

O projecto é desenvolvido pelo grupo com apoio do docente das aulas práticas, nas aulas (em sessões colectivas e em sessões de trabalho em grupo) e no atendimento aos alunos.

A realização destes trabalhos segue as seguintes etapas:

Nas primeiras seis/sete sessões, a par da análise e discussão de três textos³⁰ estrategicamente seleccionados para facilitar a reflexão sobre dimensões estruturantes das aulas teóricas, realizar-se-á:

³⁰ Para a temática: 1 Ribeiro, A (1991). A Psicologia nos cursos de formação. In *As Ciências da Educação em Portugal – situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE. 609-616.

Para a temática 2: Dubet, F. (1994). *A sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget. 112-137.

- a explicitação mais aprofundada sobre o referencial teórico da disciplina;
- a abordagem a aspectos teórico-práticos da pesquisa em educação, centrando-os na especificidade do programa teórico da disciplina de Psicologia da Educação;
- a definição dos grupos e do respectivo problema dinamizador da pesquisa que deverá ser exposto por escrito (2 páginas dactilografadas, sensivelmente);
- a elaboração do ante-projecto.

Seguem-se três sessões de trabalho por grupos, onde se prevê:

- a elaboração, pelos grupos, de hipóteses de trabalho de carácter orientador da pesquisa e não prescritivo e/ou confirmativo;
- a orientação e prática de pesquisa bibliográfica; cada elemento do grupo deverá realizar pequenas sínteses escritas sobre as obras consultadas (ou parte delas) que serão objecto de apreciação formativa pela docente e de partilha e debate no grupo;
- a elaboração do projecto de pesquisa; (extra-aula)

Cada aluno deve apresentar um relatório individual do trabalho desenvolvido no final do 1º semestre e cada grupo apresentará o modo como está a decorrer o seu projecto em aulas práticas em regime de seminário, durante o segundo e o terceiro trimestres.

Compete aos docentes apoiar:

- a elaboração da reflexão individual para efeitos de avaliação sumativa; (extra-aula)
- a organização dos seminários de apresentação dos diversos projectos de pesquisa.

As aulas terão depois a seguinte sequência:

- Aulas de seminário
- Dinamização de temas/casos específicos
- Aulas de seminário
- Aulas de acompanhamento dos trabalhos
- Avaliação das aulas práticas

Para a temática 3: Vigotsky, L. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In Luria, A, Leontiev, A e Vigotsky, L. *Psicologia e pedagogia I*. Lisboa: Estampa. 31-50

O trabalho será apresentado por escrito, pelo grupo, no final do ano lectivo.

6 – Materiais nucleares das aulas

Os materiais de apoio pedagógico-didáctico mais usados nas aulas são: os acetatos (de incidência verbal ou figurativa), as notas no quadro, os pequenos textos de narração de casos, ideias, ou simplesmente com uma citação cheia de significado, e outros que a própria situação possa induzir.

Sobre os materiais referidos interessa fazer algumas considerações.

A primeira diz respeito ao princípio da diversificação. Com efeito, algo de fundamental que temos aprendido no que diz respeito à gestão do processo de ensino-aprendizagem concerne a diversificação do material de apoio pedagógico a usar ao longo de uma disciplina anual, onde os riscos de esmorecimento se anunciam de quando em vez.

A segunda, diz respeito à consciência da especificidade da contribuição de cada tipo de material.

Assim os acetatos são usados idealmente sempre que se trata de:

- apresentar figurativamente ideias (apresentações criadas por nós ou por outros autores) atingindo-se, mais directamente e mais facilmente, o seu núcleo central e, muitas vezes, a sua complexidade, dispensando palavras e promovendo formas de que o pensamento sempre se constitui;
- possuir um suporte que represente, em guião, as etapas do percurso narrativo;
- facilitar a percepção de ideias chave que de outro modo se perderiam no percurso narrativo e cuja escrita no quadro não possuiria, em si, um valor pedagógico acrescido.

O quadro é usado para escrever nomes de autores, datas e/ou títulos das suas obras, mas também para, atingindo os objectivos que podemos alcançar

com os acetatos, ganhar a mais-valia de se tratar de algo que se faz com..., na presença de..., e muitas vezes sem previsão anterior.

O acetato, entretanto, permite a permanência do que no quadro se apaga.

Os pequenos textos de narração de casos, ideias, ou simplesmente com uma citação cheia de significado, apresentados em papel ou em acetato, induzem os momentos de debate aberto e alargado, sobretudo, como já dissemos, quando o que está em causa são opções/compreensões de fundo. Como também já dissemos, eles são simultaneamente momentos de convivialidade intelectual, que agrada e aproxima, e pretextos para a apropriação dos conteúdos e para a sua integração num quadro significativo mais amplo e, portanto, mais flexível.

A sua apresentação em papel ou em acetato também não é independente de intenções. Escolher um ou outro coloca questões de rentabilidade económica, mas também de método: a sua distribuição individual em papel elicita uma reflexão interna mais funda do que a apresentação colectiva em acetato.

7 - Bibliografia e documentação

A bibliografia da disciplina é de quatro tipos:

- Bibliografia de aprofundamento, que fornece em amostra toda a bibliografia que os docentes consideram permitir o aprofundamento cabal e avançado dos conteúdos programáticos;
- Bibliografia essencial, que os alunos, nos processos e produtos de avaliação devem, obrigatoriamente, demonstrar ter lido; esta é relativamente reduzida para que o muito a ler não se traduza em nada ler. Trata-se de uma bibliografia obrigatória - que inclui referências que abrangem o núcleo central do referencial da disciplina - quer para as aulas teóricas, quer para os trabalhos de investigação a realizar nas aulas práticas, qualquer que seja o problema. Neste caso, ela constitui a bibliografia que configura a abordagem;

- Bibliografia apenas sumariada que inclui referências que a docente usou, sem que a sua leitura pelos alunos se manifeste necessária ou até adequada (mas que os alunos, querendo, podem conferir);
- Bibliografia específica das aulas práticas: a que emerge dos processos imprevisíveis a que elas dão origem.

Os docentes cuidam de que a bibliografia esteja maximamente acessível na Biblioteca da Faculdade.

Os sumários, para além de serem entregues na Secretaria da Faculdade, são também disponibilizados, juntamente com todos os materiais duradouros usados na aula, através da capa da disciplina no Serviço de Informação e Documentação.

8 – Métodos de avaliação

Os processos de avaliação ancoram-se nas normas de avaliação do Grupo de Ciências da Educação e obedecem aos princípios:

- direito de opção
- oferta diversificada
- equilíbrio em termos de exigência dos diferentes processos
- evitamento da avaliação final como primeiro momento e último de avaliação que não permite feed-back para os docentes e para os discentes
- negociação dos processos
- explicitação e negociação dos critérios
- revisão atempada, desde que surjam novas e justas considerações

Independentemente do disposto na lei geral no que diz respeito à avaliação das aulas teóricas (para todos os alunos, exame final, sem frequência obrigatória das aulas) e das aulas práticas (para os estudantes-trabalhadores que usufruem do estatuto, exame às aulas práticas durante a última semana de aulas), opção de que os estudantes têm direito a socorrer-se, a proposta de avaliação da disciplina recai sobre:

1 – Sínteses semestrais da matéria das aulas teóricas, realizadas de forma não presencial, ou frequências.

2 – Pequeno trabalho de investigação desenvolvido no âmbito da docência das aulas práticas.

Esta opção obedece ao projecto de formação da Licenciatura e da disciplina e, ainda, à aprendizagem que temos feito neste domínio, onde se contam algumas interrogações e hesitações, sobretudo no respeitante à opção 1.

A opção 1 é feita no contexto das seguintes possibilidades: exame final, síntese final não presencial ou sínteses semestrais presenciais. Com a síntese, pretende-se que os alunos sejam capazes de uma integração própria dos conteúdos, expressa num texto cuja estrutura, eles próprios, podem criar. Para evitar facilitismos, os critérios de avaliação obrigam a que a síntese se refira a toda a matéria em cerca de 10 páginas e a que se demonstre a leitura da bibliografia essencial. Em relação ao exame, a síntese tem a vantagem de desfazer a relação "bancária" com o saber.

Com a síntese não presencial, aposta-se nos efeitos de crescimento e aprendizagem sobrevenientes de uma relação de trabalho e reflexão duradoura com um campo do saber e com a escrita sobre ele.

Com a realização de duas sínteses semestrais pretende-se sobretudo fazer dos momentos de avaliação momentos de aprendizagem e provocadores de aprendizagem, pelo feed-back que tornam possível.

Com base em todas as sínteses do primeiro semestre, a docente faz uma avaliação colectiva do trabalho e dos saberes demonstrados na primeira aula do 2º semestre, indicando o caminho a percorrer para melhorar. No atendimento aos alunos, o mesmo trabalho é realizado individualmente.

Caso o docente considere necessário, os alunos poderão ter que defender oralmente a nota que obtiveram.

Na classificação final, a nota do 2º semestre é ponderada em 60%, com vista a fazer justiça a um processo de amadurecimento progressivo.

Indirectamente, ao deixar assim claro aos alunos que estamos envolvidos num projecto de aprendizagem real e concreto, evitam-se falsidades a que o trabalho não presencial poderia levar.

Os critérios de avaliação das sínteses são os seguintes:

- Referir-se a toda a matéria
- Expressar o sentido essencial inerente aos conteúdos sintetizados
- Distinguir o essencial e o acessório
- Reflectir a leitura da bibliografia obrigatória
- Ausência de erros ou equívocos
- Reflectir pela expressão escrita a compreensão e apropriação dos conteúdos

O mesmo trabalho de avaliação realizado sobre as sínteses semestrais é realizado também sobre as frequências. Com a possibilidade de frequências, pretendemos respeitar estilos cognitivos particulares, evitando ao máximo, pelo tipo de teste, a relação “bancária” com os saberes. Com efeito, a experiência diz-nos que, a partir de uma certa qualidade de relação com o saber, as sínteses resultam num amadurecimento nunca conseguido com os testes. No entanto, noutros casos, insistir na síntese é bloquear esse mesmo processo de amadurecimento, pois a tarefa está muito para além do estilo actual dos alunos.

Os critérios de avaliação das frequências são os seguintes:

- Expressar o sentido essencial inerente aos conteúdos solicitados
- Distinguir o essencial e o acessório
- Reflectir a leitura da bibliografia obrigatória
- Ausência de erros ou equívocos
- Reflectir pela expressão escrita a compreensão e apropriação dos conteúdos

A opção 2 tem estado sujeita a menos hesitações, as quais, quando existiram, se relacionaram com a ausência de recursos docentes suficientes para acompanhamento adequado dos projectos de trabalho.

É parte integrante do processo de realização do estudo inerente à opção 2 a elaboração de um registo de reflexão individual, com cerca de quatro páginas dactilografadas, a entregar no final do 1º semestre, e a discussão final do trabalho com as docentes responsáveis.

O registo deverá ser esclarecedor sobre a participação individual do/a aluno/a no trabalho em grupo e reflectir, quer uma correcta percepção sobre as etapas de pesquisa realizadas, quer algum domínio de utilização da informação teórica analisada, de acordo com os critérios de avaliação do relatório de investigação que a seguir se explicitam:

- a) a qualidade da pesquisa bibliográfica realizada que se avalia pela diversidade, adequação e pertinência das obras consultadas;
- b) a lógica conceptual do trabalho que se avalia pela capacidade de argumentação sobre a relação dos conceitos teóricos entre si e com o problema de partida;
- c) a correcção conceptual que se avalia em função da ausência de erros e de equívocos teóricos;
- d) a capacidade de síntese que se avalia pela utilização dos conceitos fundamentais para a compreensão da problemática em estudo;
- e) a clareza e correcção da linguagem, a correcção formal e a apresentação gráfica.

O relatório de investigação não deverá exceder as 25 páginas dactilografadas.

A classificação final dos alunos resultará da apreciação crítica dos registos individuais, da avaliação do relatório de investigação e respectiva discussão com as docentes e em função do debate e negociação com todos os elementos do grupo de trabalho.

A avaliação final da disciplina obedece às normas vigentes na Faculdade: a classificação das aulas práticas é ponderada em 35%.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.-C. (1984). L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*. 366, 861-875.
- ABRIC, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. n Jodelet, D.(Ed.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF. 187-203.
- ALLPORT, G. W. (1943). The ego in contemporary pshychology. *Psychological Review*. 50, 451-478.
- BALCELLS J. P.; MARTIN, J. L. (1985). *Os métodos no ensino universitário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BARROSO, J. (1995). *Os liceus - organização pedagógica e administrativa*. Lisboa: Gulbenkian/JNICT.
- BAUGNET, L. (1991). L'état de la question: l'identité comme paradigme. *Les Cachiers Internationaux de Psychologie Sociale*. 9-10, 15-29.
- BENAVENTE, A. (1989). Sociologia, formação e mudança. *Inovação*. 1, 17-21.
- BERGER, G. (1992). A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*.3-4, 23-36.
- BIREAUD, A. (1990). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue Française de Pédagogie*. 91, 13-23.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of Human development – experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1990). *Actos de significado - más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BRUNO, F. (1979). *História da Psicologia*. Lisboa: Socicultur.
- CAMILLERI, C. (Ed.) (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.
- CORREIA, J.A. (1997). *Análise crítica das teorias em educação*. Porto: FPCEUP

- CORREIA, J.A.; CAMELO, J.; VAZ, H. (1997). *Formação de professores - estudo temático*. Porto: FPCEUP.
- DUBAR, C. (1995). *La socialisation – la construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- DUBAR, C. (1996). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. *Éducation Permanente*. 128, 37-44.
- DUBAR, C. (2000). *La crise des identités – l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- DUBET, F. (1994). *La sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- ELIAS, N. (1993). *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1993). Professional education and the idea of a practical science. In Elliott, J. (Ed). *Reconstructing teacher education*. London: Falmer Press. 65-85.
- FERRY, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- FLAMENT, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In Jodelet, D. (Ed). *Les représentations sociales*. Paris: PUF. 204-219.
- FOSNOT, C. (1998). Construtivismo – uma teoria psicológica da aprendizagem. In Fosnot, C. (Ed.) *Construtivismo – teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas. 25-50.
- FPCEUP. *Relatório de Auto-avaliação da Licenciatura em Ciências da Educação*. Porto: FPCE-UP (divulgado em 1999)
- GERGEN, K. (1987). Toward self as relationship. In Yardley K. & Honess, T. (Ed.). *Self and identity – psychosocial perspectives*. Chicester: John Wiley and Sons. 53-63.
- GERGEN, K. (1992). *El yo saturado - dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- GERGEN, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*. 3, 266-275.
- GIDDENS, A (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.

- GLASERSFELD, E. (1998). Construtivismo- aspectos introdutórios. In Fosnot, C. (Ed.) *Construtivismo – teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas. 19-23.
- GOYETTE, G.; LESSARD-HÉBERT, M. (1988). *La investigación-acción - funciones, sus fundamentos y su instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- GREENWALD, A (1980). The totalitarian ego – fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*. 7, 603-618.
- GUILLAIN, A (1990). La Psychologie de l'Education: 1870-1913 – politiques éducatives et strategies d' intervention. *European Journal of Psychology of Education*. 1, 69-79.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris. Fayard, Vols. I, II.
- HEARNshaw, L. S. (1990). *The shaping of modern psychology – na historical introduction*. London and New york: Routledge.
- HEWITT, J.P. (1991). *Self and society: a symbolic interaccionist social psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- L'ÉCUYER, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris: PUF.
- LAMOURE - RONTOPOULOS, J. (1990). L'université 1968-1988: une institution en mutation. *Revue Française de Pédagogie*. 91, 5-11.
- LANDSHEERE, G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde*. Paris, PUF.
- LATOUR , B. (1989). *La science en action*. Paris: Gallimard.
- LESNE, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEWIN, K (1997). *Resolving social conflicts; field theory in social science*. Washington: Americam Psychological Association.
- LOGAN, R. (1987). Historical change in prevailing sense of self. In Yardley K.; Honess, T. (Ed.). *Self and identity: psychosocial perspectives*. Chichester: John Wiley and Sons. 13-26.

- LOPES, A (2000). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Insitituto de Inovação Educacional.
- LOPES, A; Ribeiro, A (2000). Identidades profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento. *Educação, Sociedade e Culturas*. 13, 43-58.
- MAINGUENEAU, D. (1997). *Os termos-chave da análise do discurso*. Lisboa: Gradiva.
- MEAD, G.H. (1962). *Mind, self and society: from the staindpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MIALARET, G. (1987). *La Psycho-pédagogie*. Paris: PUF.
- MOSCOVICI, S. (1969). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- MUELLER, F-L. (s/data). *História da Psicologia II*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- PARKER, I. (1989). *The crisis in modern social psychology - and how to end it*. London: Routledge.
- PEMÁN, M. J. (1993). *Personalidad, socialización y comunicación - El pensamiento de Georges Herbert Mead*. Madrid: Libertarias/Prodhufl.
- PINTO, F.C. (1996). *A formação humana no projecto da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- RESWEBER, J.P. (1986). *Les pédagogies nouvelles*. Paris: PUF.
- RIBEIRO, A. (1991). A psicologia da educação nos cursos de formação. In *As ciências da educação em Portugal - situação actual e perspectivas*. Porto: Afrontamento/SPCE. 609-616.
- RIBEIRO, A. et al. (1997). *Projecto CRIA-SE: educar e formar para a criatividade*. Porto: FPCEUP.
- ROGERS, C. (1974). *A terapia centrada no cliente*. Lisboa: Moraes.
- ROGERS, C. (1979). *Poder pessoal*. Lisboa: Moraes.

- SAMPSON, E. (1985). The decentralization of identity – toward a revised concept of personal and social order. *American Psychologist*. Vol 40, 11, 1203-1211.
- SANTOS, B.S. (1995). *Toward a new common sense – law, science and politics in the paradigmatic transition*. London: Routledge.
- SCHON, D. (1987). A la recherche d' une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Stengers, I. (Ed.). *D'une science à l'autre - des concepts nomades*. Paris: Seuil.
- SKINNER, F. B. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Alfred A Knopf.
- SKINNER, F.B. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- STRIKER, S.; STATHAM, A. (1985). Symbolic interaction and role theory. In Lindzey, G. (Ed.). *The Handbook of social psychology – theory and method*. New York: Random House. 311-378.
- TAJFEL, H. (1982). *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte. Vol. I.
- TODOROV T. (1995). *La vie commune*. Paris. Seuil.
- TURNER, Jonathan (1988). *A theory of social interaction*. Stanford: Stanford University Press.
- VILA, J. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.
- WATSON, J. B. (1925). *Behaviourism*. New York: Norton.
- WITTGENSTEIN, L. (1980). *Cultura e valor*. Lisboa Edições 70.
- WITTROCK, B. (1991). Dinosaurios o delfines? origen y desarrollo de la universidad orientada hacia la investigación. *Revista de educación*. 296, 73-97.

TERCEIRA PARTE - DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA

Os desenvolvimentos que a partir deste momento serão abordados representam a concretização – até ao ponto permitido por um relatório – da configuração formativa que apresentámos anteriormente.

Começaremos por expor o programa, tal como seria proposto aos alunos na primeira aula do ano lectivo. Depois apresentaremos a previsão da estrutura concreta das aulas.

Com base nessa estrutura faremos a apresentação do desenvolvimento do programa. Na medida em que já nos referimos à metodologia nuclear, aos materiais usados nas aulas e à articulação dos diferentes espaços pedagógicos da disciplina, a apresentação é sobretudo uma apresentação de conteúdos e seus objectivos específicos.

Faremos excepções a esta regra sempre que os objectivos exigirem referência também às metodologias e aos materiais. O primeiro momento e os momentos da temática 1 são exemplos destas excepções. Com efeito, trata-se aí de aliar a exposição de conteúdos com a criação de uma relação de formação que está a dar os primeiros passos. Por outro lado, os conteúdos são mais uma reorganização de conteúdos já possuídos (em disciplinas anteriores) em função dos objectivos da temática que um conjunto de informações novas.

A estrutura de apresentação que iremos seguir baseia-se em “momentos”. Para cada um apresentaremos os objectivos, os conteúdos sumariados e a bibliografia. Serão assinaladas com ** as referências da Bibliografia essencial e com * as referências da Bibliografia geral ou de aprofundamento; a Bibliografia usada para dar a aula, mas que não é essencial nem de aprofundamento, não terá qualquer assinalamento.

1 – O programa da disciplina

OBJECTIVOS GERAIS

- * Promover a construção de novas concepções e práticas de relação social em geral e educativa em particular;

- * Permitir a promoção de competências básicas de análise e de acção, no domínio dos processos psicológicos (psicossociais) implicados nas relações sociais em geral e educativas em particular;

- * Fornecer as competências teóricas e práticas básicas que a Psicologia da Educação, mais do que outras disciplinas, pode e deve fornecer, com vista ao prosseguimento no Plano de Estudos da licenciatura;

- * Fornecer oportunidades de alargar a amplitude da análise e dos casos em análise, com vista à sedimentação de uma competência geral de investigar para intervir em situações sociais e de educação;

- * Promover a construção de uma postura de investigação, entendida como capacidade de interrogar o mundo das ideias e o mundo empírico, com vista ao prosseguimento da acção antes bloqueada pela situação problemática.

AULAS TEÓRICAS: OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E CONTEÚDOS

É objectivo específico das aulas teóricas fornecer aos alunos a informação estruturada e relevante que lhes permita atingir os objectivos gerais da disciplina.

Conteúdos:

TEMÁTICA 1 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Unidade e diversidade do conceito de educação

Transformações do conceito de educação no séc. XX

Conhecimento científico e relações da Psicologia com a Educação no início do séc. XX

Relações da Psicologia da Educação com as Ciências da Educação a partir da segunda metade do séc. XX

TEMÁTICA 2 - FORMAÇÃO, SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE

Socialização e Identidade: uma abordagem

Teorias da identidade na lógica da estratégia

O eu personagem social e a lógica da integração

A teoria da transavaliação em Sarbin e Scheibe

A teoria da identidade social de Henri Tajfel e seus desenvolvimentos

Teorias da identidade na lógica da subjectivação – a abordagem

* Teorias de ênfase no afecto – a necessidade de reconhecimento

A identidade em Erik Erikson e a lógica formativa dos estádios de desenvolvimento

Modernidade e identidade pessoal em Giddens

* Teorias de ênfase na interacção – a necessidade de troca

A identidade de papel em McCall e Simmons e estrutura e mudança da identidade pessoal

A dinâmica da interacção

* Teorias de ênfase na cognição – a necessidade de estrutura

A teoria das representações sociais

A egoecologia

Mudança individual e mudança colectiva

TEMÁTICA 3 - EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Aprendizagem e Educação

Das teorias clássicas da aprendizagem ao comportamentalismo

Teorias comportamentalistas: modificação do comportamento e modelo de ensino

Teorias cognitivistas e modelos de ensino

Perspectiva ecológica do desenvolvimento humano

Perspectiva construtivista em educação

A relação educativa

AULAS PRÁTICAS: OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E FUNCIONAMENTO

São objectivos específicos das aulas práticas o desenvolvimento de conceitos, a elaboração de competências de análise e resolução de problemas, a construção de atitudes científicas.

As aulas práticas desenvolvem-se segundo a metodologia de trabalho de projecto onde se enquadram, também, especificações teóricas e análises de casos com base em diferentes suportes.

O núcleo destas aulas é constituído pelo desenvolvimento de pequenos projectos de pesquisa em pequenos grupos. Estes projectos visam os objectivos apresentados, baseiam-se em problemas vividos como tais pelos alunos (nunca em temáticas) e a pesquisa é obrigatoriamente balizada pelo referencial teórico da disciplina.

AValiação

Os processos de avaliação ancoram-se nas normas de avaliação do Grupo de Ciências da Educação e obedecem aos princípios:

- direito de opção;
- oferta diversificada;
- equilíbrio em termos de exigência dos diferentes processos;
- evitamento da avaliação final como primeiro momento e último de avaliação, que não permite feed-back para os docentes e para os discentes;
- negociação dos processos;
- explicitação e negociação dos critérios;
- revisão atempada, desde que surjam novas e justas considerações;

A proposta de avaliação da disciplina recai sobre:

1 – Sínteses semestrais da matéria das aulas teóricas, realizadas de forma não presencial, ou frequências.

Na classificação final, a nota do 2º semestre é ponderada em 60%.

Os critérios de avaliação das **sínteses** são os seguintes:

- Referir-se a toda a matéria;
- Expressar o sentido essencial inerente aos conteúdos sintetizados;
- Distinguir o essencial e o acessório;
- Reflectir a leitura da bibliografia obrigatória;
- Ausência de erros ou equívocos;
- Reflectir pela expressão escrita a compreensão e apropriação dos conteúdos.

Os critérios de avaliação das **frequências** são os seguintes:

- Expressar o sentido essencial inerente aos conteúdos solicitados
- Distinguir o essencial e o acessório
- Reflectir a leitura da bibliografia obrigatória
- Ausência de erros ou equívocos
- Reflectir pela expressão escrita a compreensão e apropriação dos conteúdos

2 – Pequeno trabalho de investigação desenvolvido no âmbito das aulas práticas.

O trabalho será desenvolvido em grupos de quatro elementos e constará da elaboração de um estudo de natureza sobretudo teórica sobre uma problemática do interesse dos alunos e no âmbito do referencial teórico da disciplina.

O processo de realização do estudo inclui momentos de orientação pelas docentes, nas aulas práticas e extra-aula, e a apresentação em seminário pelos alunos. Os seminários serão organizados de acordo com as problemáticas a estudar e em função das dinâmicas de cada turma prática.

Constituem parte integrante do processo de realização do estudo a elaboração de um registo de reflexão individual, com cerca de quatro páginas dactilografadas, a entregar no final do 1º semestre, e a discussão final do trabalho com as docentes responsáveis.

O registo deverá ser esclarecedor sobre a participação individual do/a aluno/a no trabalho em grupo e reflectir quer uma correcta percepção sobre as etapas de pesquisa realizadas quer algum domínio de utilização da informação teórica analisada, de acordo com os critérios de avaliação do relatório de investigação que a seguir se explicitam:

- a qualidade da pesquisa bibliográfica realizada que se avalia pela diversidade, adequação e pertinência das obras consultadas;
- a lógica conceptual do trabalho que se avalia pela capacidade de argumentação sobre a relação dos conceitos teóricos entre si e com o problema de partida;
- a correcção conceptual que se avalia em função da ausência de erros e de equívocos teóricos;

- a capacidade de síntese que se avalia pela utilização dos conceitos fundamentais para a compreensão da problemática em estudo;
- a clareza e correcção da linguagem, a correcção formal e a apresentação gráfica.

O relatório de investigação não deverá exceder as 25 *páginas dactilografadas*.

A classificação final dos alunos resultará da apreciação crítica dos registos individuais, da avaliação do relatório de investigação e respectiva discussão com as docentes e em função do debate e negociação com todos os elementos do grupo de trabalho.

A avaliação final da disciplina obedece às normas vigentes na Faculdade: a ponderação da classificação das aulas práticas será de 35%.

2 – A estrutura concreta das aulas: visão panorâmica

A estrutura concreta das aulas pressupõe um ano lectivo constituído por cerca de 25 aulas teóricas e de 24 aulas práticas.

As aulas teóricas organizam-se em 2 tipos, um relativo à apresentação dos conteúdos das temáticas do programa e outro, a que chamamos auto-regulação, constituído por 4 aulas dispersas ao longo do ano.

A **primeira aula teórica** conta com a presença de todos os docentes da disciplina e é reservada à apresentação da proposta de programa, sua justificação, negociação e consensualização, nomeadamente no que diz respeito à avaliação e ao funcionamento das aulas práticas e sua articulação com as aulas teóricas.

A **última aula do primeiro trimestre** é reservada à avaliação pelos alunos do funcionamento da disciplina – onde se incluem o impacto e o sentido dos conteúdos e ideias em jogo e das práticas e metodologias pedagógicas adoptadas, com vista a possíveis reajustamentos, para o ano em curso.

A **primeira aula do segundo semestre** é reservada ao debate e especificação da avaliação semestral.

A **última aula do terceiro trimestre** conta com a presença de todos os docentes e é reservada à avaliação pelos alunos do funcionamento da disciplina – onde se incluem o impacto e o sentido dos conteúdos e ideias em jogo e das práticas e metodologias pedagógicas adoptadas (nomeadamente de avaliação), com vista a possíveis reajustamentos para os anos seguintes.

Reservam-se 4 aulas para o desenvolvimento da temática 1, 11 aulas para o desenvolvimento da temática 2 e 6 aulas para o desenvolvimento da temática 3.

As aulas práticas são de três tipos:

As aulas tipo 1 (T1) constituem o primeiro bloco de aulas – constituído por cerca de 6 aulas - e inclui a construção progressiva do pequeno projecto de

pesquisa, por um lado, e o trabalho de análise de pequenos textos directamente relacionados com a abordagem de cada uma das temáticas das aulas teóricas.

As aulas tipo 2 (T2) são aulas de trabalho nos projectos com acompanhamento da docente e de análise de casos, a partir de suportes diversos, e/ou de especificações teóricas particulares, tendo em conta os desenvolvimentos convergentes das aulas teóricas e dos projectos dos alunos.

Estas aulas intercalam com as aulas tipo 3 (T3) centradas na apresentação oral dos trabalhos de projecto em regime de seminário. As aulas incluídas neste último tipo são as seguintes.

Os tipos de aulas práticas têm a seguinte sequência: 6 aulas T1; 3 aulas T2; 16 aulas T2 e T3 intercaladas.

A **primeira aula prática** é reservada a esclarecimentos e aprofundamento do desenvolvimento das aulas práticas e sua articulação com a teórica, e a última à avaliação no âmbito das aulas práticas.

A **última aula prática** é destinada à avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, no que diz respeito às aulas práticas. No quadro que se segue apresentam-se esquematicamente a estrutura e dinâmica concretas em que o desenvolvimento do programa se baseia, estrutura que é sobretudo uma orientação.

QUADRO 3 – A ESTRUTURA E A DINÂMICA DO DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA

aula nº	aula/T	Teóricas		Práticas		aula/T	aula nº
1		Apresentação- Negociação		Apresentação - Negociação			1
2	1	Temática 1		texto 1	Orientação para a elabora ção do ante - - projecto de investigação T1	1	2
3	2			2		3	
4	3			3		4	
5	4			4		5	
6	1	Temática 2		texto 2	- projecto de investigação T1	4	5
7	2			5		6	
8	3			6		7	
9	4			Orientação dos projectos de grupo		1	8
10	5					2	9
11		AVALIAÇÃO		T2		3	10
12	6	Temática 2		AVALIAÇÃO			11
13	7			Seminários T3		1	12
14	8					2	13
15		AVALIAÇÃO				3	14
16	9	Temática 2				4	15
17	10			5	16		
18	11			6	17		
19	1	Temática 3		Análise de temas/casos	T2	4	18
20	2			5		19	
21	3			Seminários	T3	7	20
22	4			8		21	
23	5			Orientação dos projectos de		6	22
24	6			grupo			
				T2			
25		AVALIAÇÃO		AVALIAÇÃO			24

3 – Momentos

AULA DE APRESENTAÇÃO

1 – Objectivos

- Estabelecer as bases de uma relação educativa entre docentes e alunos tendo em conta as dimensões de uma relação educativa inovadora e suas definições de autoridade, agrado, ajuda e conflito
- Apresentar e justificar o programa da disciplina motivando o alunos para a disciplina, clarificando o contributo da disciplina no contexto da formação (ao nível dos objectivos, dos conteúdos, das estratégias e do funcionamento), demonstrando a sua relação com o ano lectivo anterior e o ano lectivo seguinte, clarificando o papel das aulas teóricas, o papel das aulas práticas e o funcionamento destas, na sua diferença e articulação com as teóricas
- Apresentar, negociar e consensualizar a avaliação
- Dar a conhecer aos alunos os meios de que dispõem para serem bem sucedidos
- Permitir uma primeira apreensão sobre características dos alunos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem

2 - Sumário

Apresentação do programa e negociação da avaliação

3 - Exposição

Parte-se da apresentação dos docentes e dos alunos no que diz respeito às variáveis mais pertinentes para o funcionamento do curso (contingente

de origem, contexto de trabalho, equivalências requeridas no ano anterior), criando o cimento humano de base para o que se vai passar de seguida.

Através de técnicas de animação de grandes grupos indagam-se e discutem-se as expectativas dos estudantes em relação à disciplina.

Conhecidas estas expectativas, adopta-se o registo de transmissão de informação para apresentar o programa e a sua justificação, expondo dilemas e opções. Esta apresentação segue a ordem visível no programa da disciplina e socorre-se de informações e ideias decorrentes do ano lectivo anterior (tendo em conta que nem todos os alunos frequentaram todas as disciplinas), nomeadamente no que diz respeito às disciplinas de Introdução às Ciências da Educação e de Introdução às Ciências Sociais, e servir-se-á de materiais próprios.

O conteúdo focal desta aula é o próprio programa e o projecto de formação que ele pretende traduzir. Neste sentido um dos aspectos essenciais da aula é o enquadramento do programa, que justifica de forma sucinta as restantes opções. As ideias fundamentais a transmitir são as seguintes:

- a) A disciplina integra-se num projecto de formação em Ciências da Educação enquanto campo de práticas de investigação e de intervenção específicas.
- b) No que diz respeito ao seu enquadramento material, a disciplina preocupa-se em contribuir directamente para o eixo essencial da LCE e em integrar-se adequadamente, e com a sua especificidade, nos contextos disciplinares de que faz parte sincronicamente e diacronicamente.
- c) No que diz respeito ao seu enquadramento simbólico, a disciplina preocupa-se em lançar as bases teóricas e práticas para um projecto de formação que procura a transformação da educação relacionando-a com a transformação das subjectividades e das relações sociais.

Assim:

- d) Assume um conceito actual e lato de educação que inclui a formação ao longo da vida e a educação formal e não formal.
- e) Considera as relações educativas ou formativas um campo particular inserido no campo mais vasto das relações sociais.

f) Assume a emergência de um novo paradigma (a requerer novas concepções de vida comum e de subjectividade) que se manifesta objectivamente numa crise social estrutural onde a educação ocupa um lugar nodal.

g) Participa, com os seus meios, na construção desse paradigma assumindo-se como lugar de desconstrução das subjectividades tradicionais e de construção das novas subjectividades.

h) Em consequência, a disciplina focaliza a dimensão formativa dos processos psicológicos / os processos psicológicos da formação

Tais preocupações e consequentes focalizações colocam a disciplina num registo de desconstrução / construção da própria Psicologia da Educação.

Apresentam-se depois os objectivos, os conteúdos e o funcionamento das aulas teóricas e práticas. Dá-se conta da bibliografia da disciplina e dos seus tipos.

Finalmente propõe-se, esclarece-se e consensualiza-se a avaliação.

Na avaliação / reflexão sobre a aula devem ter-se em conta os seguintes aspectos:

características dos alunos presentes,

dificuldades sentidas,

forças pressentidas,

grau de integração dos alunos na faculdade e na licenciatura.

**TEMÁTICA 1 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO**

MOMENTO 1 – UNIDADE E DIVERSIDADE DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO

1 – Objectivos

- Contribuir para a cimentação de uma relação de comunicação entre alunos e entre alunos e docentes na aula;
- Contribuir para o conhecimento dos alunos pela docente;
- Reconhecer a diversidade sincrónica e diacrónica do conceito de educação;
- Reconhecer, na diversidade, as dimensões nucleares do conceito de educação.

2 - Sumário

Unidade e diversidade do conceito de educação: o ponto de vista dos alunos

3 - Exposição

Num primeiro momento, os alunos são chamados a propor as suas definições de educação. A este propósito, segue-se a técnica de *brainstorming* que obriga a que ninguém critique qualquer das perspectivas apresentadas até que todos os que pretendem apresentar a sua definição o façam. Normalmente, as definições vão surgindo com naturalidade, não de uma forma cumulativa, mas a partir das primeiras definições apresentadas.

Entra-se então num processo de apreciação das diferentes definições, durante o qual a docente vai identificando e anotando no quadro as dimensões de análise (instrução – educação; fins individuais (formação do intelecto – formação da pessoa) – fins sociais (reprodução-mudança social; desenvolvimento – bem comum), etc.). Em geral, a apreciação assim realizada permite chegar a uma configuração abrangente e exaustiva que representa o campo nocional da turma a propósito do conceito de educação.

Trata-se depois de sugerir aos alunos que, tendo em conta o campo nocial apresentado figurativamente no quadro, distingam, num caso (um grupo), entre dimensões nucleares e periféricas e, noutro caso (outro grupo), entre concepções mais clássicas e mais actuais.

O trabalho relativo às dimensões identifica, normalmente, o núcleo do conceito de educação como acção orientada por valores; a periferia permite tomar consciência da diversidade de dimensões a que a educação diz respeito. Conclui-se assim sobre a unidade e diversidade do conceito de educação.

O trabalho relativo às concepções, que implica um esforço de discriminação, traduz-se na constatação das transformações sofridas pelo conceito de educação.

Conclui-se que o desenvolvimento da disciplina terá em conta o núcleo do conceito de educação e a evolução por ele sofrida ao longo do séc. XX.

MOMENTO 2 – TRANSFORMAÇÕES DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO NO SÉC. XX

1 – Objectivos

Integrar os pontos de vista próprios sobre o conceito de educação com as perspectivas da comunidade científica das Ciências da Educação, (constatadas que foram, na aula anterior, as transformações sofridas pelo conceito de educação do ponto de vista próprio)

2 - Sumário

Transformações do conceito de educação no séc. XX.

Concepções de sociedade, de pessoa, de relações sociais e de educação em definições de educação do início do séc. XX e do final do séc. XX.

3– Exposição

O momento inicia-se com a apresentação em acetato da definição de educação em Durkheim, por razões didácticas, tal como sintetizada em Pierre Tap (1991).

Processo pelo qual a sociedade impõe às crianças as suas regras e as suas normas. A partir de uma aprendizagem, implícita ou explícita, ela deve interiorizar as maneiras de fazer e pensar, os ideais e as práticas, as crenças e os rituais conformes aos seus meios de vida e aos seus grupos de pertença. Ela deve integrar estes dados sociais e culturais na estrutura da sua personalidade, através de experiências educativas e graças à mediação de agentes sociais significativos, os pais e sobretudo os professores. O sistema de educação (familiar e escolar) impõe-se-lhe com uma força geralmente irresistível e serve, não só para transmitir as exigências e os adquiridos culturais, mas também para perpetuar a sociedade.

Lida a definição, os alunos devem analisá-la, tendo em conta o trabalho realizado no momento anterior, de forma a identificarem as concepções de pessoa, de sociedade e de relação educativa (social) subjacentes à definição. Os resultados desta análise devem ser escritos pelos alunos e depois apresentados e debatidos colectivamente até se atingir um relativo consenso. Os frutos deste consenso serão apresentados no quadro em forma de tabela.

Segue-se uma exposição pela docente dos principais acontecimentos sociais do séc. XX com impacto nas concepções de educação e suas repercussões nas extensões sofridas pelo conceito, que se traduzem também no alargamento do seu campo semântico³¹.

Estas extensões e este alargamento são apresentadas em acetato, cujo conteúdo se baseia em Mialaret (1976)³².

Apresentar-se-ão depois, também em acetato, duas definições complementares de educação, respectivamente, de Mialaret (1976) e de Castillejo-Brull (1985).

(...) processo que liga de maneira prevista e imprevista dois ou vários seres humanos e que os põe em comunicação, em situação de troca e de modificações recíprocas. (...) É um facto muito geral que se observa em todas as idades da vida (...).

A educação é um processo de integração pessoal da cultura, que possibilita projectar e realizar a vida mais plenamente dentro de uma comunidade com espírito criativo.

Trata-se agora de continuar o preenchimento da tabela iniciada no quadro, perscrutando as concepções de pessoa, de sociedade e de relação educativa (social) que lhe estão subjacentes.

Conclui-se que o conceito actual de educação, não só é o assumido pela disciplina, como terá impacto na escolha dos conteúdos e no seu desenvolvimento. Um desses impactos diz respeito à redefinição da própria tradição da Psicologia da Educação, disciplina que se transformará em função deste conceito.

³¹ Os principais aspectos da exposição referida são os seguintes: enquadramento da concepção de educação em Durkheim no esforço de ordenação social efectuado pelas Ciências Sociais e Humanas no pós revoluções francesa e industrial (conferível em Wallerstein et al. (1996) e em Dubet (1994)); a desilusão que a segunda guerra mundial representou no que diz respeito ao percurso seguido pela sociedade moderna; o ciclo virtuoso fordista, a igualdade de oportunidades e a educação para todos, os movimentos sociais dos anos 60 que reivindicam uma nova autoridade; o desenvolvimento tecnológico rápido e imprevisível e o desenvolvimento da educação profissional, permanente e não formal.

³² Mialaret (1976) é usado aqui, assim como nas aulas seguintes, por razões apenas didácticas. Desta nossa opção damos conhecimento aos alunos. Simultaneamente, diversos avisos são feitos em relação à edição portuguesa da Moraes, por conter erros de tradução gravíssimos.

4– Bibliografia

*BRULL, J. (1985). *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educacion*. Madrid: Ediciones Anaya.

*DURKHEIM, E. (1992). *Éducation et sociologie*. Paris: PUF.

*MALEWSKA-PEYRE, H; TAP, P. (1991). *La socialisation – de l'enfance à l'adolescence*. Paris:PUF.

*MIALARET, G. (1976). *As ciências da Educação*. Lisboa: Moraes.

MOMENTO 3 – CONHECIMENTO CIENTÍFICO E RELAÇÕES DA PSICOLOGIA COM A EDUCAÇÃO NO INÍCIO DO SÉC. XX

1 - Objectivos

- Identificar o tipo de impacto das concepções dominantes de conhecimento científico no início do séc. XX no estudo científico da Educação e particularmente na Psicologia na Educação

Objectivos subordinantes

- Discriminar entre conhecimento humano e modos como a ciência tem definido o conhecimento, com vista à tomada de consciência de que o conhecimento científico não é todo o conhecimento, mas um modo de conhecimento específico;
- Inventariar as características da ciência clássica;
- Reconhecer as origens sociais das Ciências Sociais e Humanas;
- Reconhecer as origens científicas das Ciências Sociais e Humanas
- Reconhecer o impacto das Ciências Sociais e Humanas no estudo da Educação no início do séc. XX;
- Conhecer o impacto da Psicologia no estudo da Educação no início do séc. XX³³.

³³ O objectivo da aula está subordinado a estes objectivos que não constituem, à partida, objectivos da aula, pois serão, em princípio, assuntos que os alunos já conhecem. Mas são também conhecimentos de que nos devemos certificar para podermos prosseguir.

2 – Sumário

Conhecimento científico e relações da Psicologia com as Ciências da Educação no início do séc. XX.

A Psicologia e a Educação no início do séc. XX: uma psicologia da selecção escolar e da racionalização da escola.

3 - Exposição

Para a aula conta-se com a cultura geral dos estudantes, com os conhecimentos integrados nas disciplinas do ano anterior e com o trabalho já desenvolvido sobre o primeiro texto das aulas práticas tipo 1 (Ribeiro, 1991). Neste texto identificam-se e definem-se três discursos em educação que emergem mais ou menos em sequência ao longo do séc. XX, e a que correspondem, respectivamente, diferentes conceitos de educação e diferentes Psicologias da Educação: o discurso da heteroeducação e a Psicomетria, o discurso da autoeducação e a Psicologia do Desenvolvimento e o discurso da intereducação e a abordagem ecológica do desenvolvimento humano.

Ao longo do século, mudaram os conceitos de educação, mas também as concepções de conhecimento científico. Estas mudanças tiveram / têm impacto no estudo científico da Educação.

O nosso objectivo é identificar o tipo de impacto que as concepções de conhecimento científico terão nas Ciências da Educação e, muito particularmente, na Psicologia da Educação que nelas se insere.

Mas o percurso a seguir não é simples, tal como não tem sido simples o percurso da Educação pela Ciência. Se o objectivo, como já dissemos, é identificar o tipo de impacto que a concepção dominante de conhecimento científico teve na Psicologia da Educação do início do séc. XX., a sua realização está dependente de alguma elaboração no domínio da epistemologia das Ciências da Educação, que nem sempre os alunos demonstram (provavelmente devido ao facto de a maioria estar pela primeira vez na faculdade, apesar de estarem a frequentar a disciplina). Assim, o assunto da aula é precedido de dois passos (A e B) que poderão ou não ocorrer, ou que, a acontecerem, podem não

surgir na sua completude. Insistimos neste facto, pois trata-se de conteúdos que não são específicos da disciplina.

A – Trata-se de identificar os critérios de conhecimento científico dominante no final do séc XIX, ou seja, no momento a que a concepção de Educação de Durkheim é reportada (o estabelecimento do paralelismo tem funções didácticas).

A intervenção docente baseia-se numa estrutura a que se recorrerá de acordo com a responsividade dos alunos (para a qual estão previstos acetatos). Dessa estrutura fazem parte as seguintes etapas:

- o que é o conhecimento em sentido geral;
- o conhecimento sábio da idade Média como “saber revelado” (por Deus);
- o Renascimento e a emergência da ciência como conhecimento sábio, “saber a descobrir” (pelo homem): a contribuição de Francis Bacon, “primeiro autor a identificar os métodos próprios da ciência bem sucedida” (Blackburn, 1997:41);
- as duas perspectivas da filosofia ocidental sobre a origem do conhecimento - o empirismo e o racionalismo - e o dualismo cartesiano;
- conhecimento científico e ciências exactas;
- critérios do conhecimento científico, no que diz respeito à definição do objecto, do método, à postura do investigador e ao objectivo.

B – Trata-se agora de actualizar os conhecimentos no que diz respeito à emergência das Ciências Sociais e Humanas. Mais uma vez faremos aos alunos o repto de colaborarem.

A intervenção docente baseia-se numa estrutura a que se recorrerá de acordo com a responsividade dos alunos (para o efeito estão previstos acetatos e um pequeno texto da docente). Dessa estrutura fazem parte as seguintes etapas:

- impacto da Revolução Francesa na vida social do séc. XIX;
- impacto da Revolução Industrial na vida social do séc. XIX;

- necessidade de reorganizar a vida comum que deixara definitivamente de se reger pelos parâmetros medievais;
- a ciência e a educação como respostas fundamentais a essa necessidade (Gillet, 1987; Wallerstein et al., 1996).

Retomamos então a exposição propriamente dita³⁴. Definido como conhecimento objectivo da realidade na base de achados empíricos com recurso a um método (Wallerstein et al., 1996), o conhecimento científico nas Ciências Sociais e Humanas é enquadrado pelo positivismo (Comte, 1798-1857) – onde se postula que o conhecimento se limita à experiência e aos factos observados e que as perguntas metafísicas, o espírito e os conceitos espirituais sejam excluídos (Blackburn, 1997) – e pelo experimentalismo (Bacon, 1561-1626) – baseado na experimentação como método consistindo numa série de observações em condições controladas com o fim de testar uma hipótese experimental (*ibid.*).

No caso da Psicologia, o darwinismo (Darwin, 1809-1882) – ao afirmar a continuidade da evolução das espécies e portanto o paralelismo entre o orgânico e o psíquico - exerceu uma forte influência na definição do objecto de estudo (Gergen, 1992). Trata-se de abandonar a metafísica (a alma ou o espírito) em favor de uma visão física do homem.

Foi esta visão física em hipótese que permitiu a Wundt (Wilhelm Wundt, 1832-1920) fundar o laboratório de Psicologia Experimental, pelo que é ainda hoje conhecido como “fundador” da Psicologia. Wundt não estudaria a alma, mas a consciência (razão), definindo-a como uma associação de sensações.

Wundt, o “fundador” da Psicologia, pretendeu construir uma Psicologia só de factos a partir da experimentação e da medida. Em geral, o seu objectivo é determinar a relação dos fenómenos psíquicos com o seu substracto orgânico:

³⁴ Utilizam-se sempre que possível referências em que os alunos se possam ancorar, as mais usadas no domínio da epistemologia das Ciências da Educação. Com efeito, se fizéssemos a História da Psicologia, seriam outras as referências, como se pode comprovar em diversos manuais. Mas essas referências são referências de psicólogos para futuros psicólogos.

nada se passa na nossa consciência que não encontre o seu fundamento sensorial em processos físicos determinados (Bruno, 1979).

A obra de Wundt irá depois muito mais longe, mas os seus contemporâneos preocupam-se cada vez mais com a objectividade. Inferir sobre o interior através de observações exteriores é uma estratégia que ganha cada vez mais terreno.

E se Wundt se preocupava com o estudo dos processos psíquicos inferiores, outros indagavam sobre os processos psíquicos superiores. Dado que a razão como especificidade humana é a grande descoberta da época, que o darwinismo sustenta, "medir" a razão (na época a inteligência) é a grande preocupação.

A Biometria pretende inferir sobre as qualidades humanas a partir de medidas do corpo. As relações entre esta visão física do homem e o hereditarismo que baseia as perspectivas eugenistas de Galton (1822-1911) - onde se trata de melhorar as características hereditárias do homem eliminando os "incapazes" - são fortes e paradigmáticas.

Note-se que, pela mesma época, a escola ia adoptando a organização e o espírito que ainda hoje tem por herança. Depois do abandono oficial do ensino mútuo (onde a preocupação era já de ensinar a muitos), o ensino colectivo, cujo lema mais conhecido é "ensinar a todos como se fosse um só", alastra-se como modo de ensino do sistema escolar. As escolas mais populosas organizam-se em classes de idade e em turmas, segundo o princípio da homogeneidade (cf. Barroso, 1995).

Alfred Binet (1857-1911) é um dos psicólogos que se preocupa, não com o estudo dos processos psíquicos inferiores, mas com os superiores - a inteligência. Simultaneamente, dava um sentido lato à experimentação onde incluía questionários e entrevistas que faziam apelo a uma introspecção controlada. Constatando que ao estudar as relações entre as medidas do crânio e a inteligência, na linha da Biometria, não identificava o seu grau, Binet - depois de

observar e questionar diversas crianças e de verificar que, conforme as idades, as crianças possuíam um conhecimento diferente do seu quotidiano - cria perguntas tipo, a fim de classificar as crianças de acordo com as suas respostas. Quando em 1904 o Ministério Francês da Educação lhe solicita apoio para homogeneizar as classes escolares e excluir os “diferentes”, Binet cria, em colaboração com Simon, um teste de avaliação do atraso e do avanço intelectual, com base no cálculo do rendimento característico da criança média; a partir dele uma fórmula simples permite avaliar o quociente intelectual (QI). A esta Psicologia Psicométrica corresponde o discurso da hetero-educação nas concepções de educação (referência ao texto das aulas práticas)

A tradução do espírito em matéria e depois em quantidades marcará a Psicologia da Educação como disciplina aplicada da Psicologia. De facto, a Psicologia da Educação foi fortemente influenciada por esta perspectiva, sendo sobretudo uma Psicologia escolar ou, se quisermos, uma Psicologia da selecção escolar e, portanto, da racionalização da escola. Racionalização que era também perseguida através de estudos experimentais em meio escolar – Pedagogia Experimental - que procuravam identificar as condições que assegurariam a maior rentabilidade na aprendizagem (Landsheere, 1986).

As Ciências Sociais e Humanas eram sobretudo chamadas a resolver e a teorizar o espírito de eficácia, de rentabilidade, mas também de “purificação” que animava os sistemas educativos dos Estados preocupados com a sua unificação e sedimentação através da escola básica obrigatória.

Neste contexto, as tentativas de dar à educação uma face científica própria, tendo em conta as suas especificidades, eram episódicas e votadas ao fracasso.

Num esforço de clarificação maior, em 1911, Durkheim (1858-1917) propõe uma distribuição exaustiva dos saberes educacionais onde diferencia entre Ciência da Educação e Pedagogia. Os saberes educacionais distribuem-se pelas Pedagogias especulativas, que despertam os espíritos, mas não são

operatórias, pela Pedagogia, definida como Teoria-Prática ou atitude mental intermediária entre a arte e a ciência, pela Arte de Educar, a qual se refere à experiência adquirida em exercício e pela Ciência da Educação, positivista (Gillet, 1987).

A Psicologia e a Sociologia seriam as duas ciências da educação em que a Pedagogia se devia basear: se esta última ajudaria a fixar os fins sociais (morais) da educação, a psicologia deveria permitir uma identificação detalhada dos procedimentos.

A Pedagogia experienciada baseada na melhoria dos processos de educação através de uma indagação reflexiva sobre os processos de desenvolvimento e autonomia, na qual se integram muitos dos pedagogos mais conhecidos, ficava cada vez mais esquecida.

Segundo Correia (1998), a proposta de Durkheim, contribuiu definitivamente para:

- a introdução da divisão epistemológica do trabalho entre cientistas e práticos;
- a divisão disciplinar do individual e do social
- a divisão paralela entre acção e fins, reduzidos, respectivamente, a acção técnica e a fins morais.

Foi, de facto, nesta lógica que, até à década de 70, os saberes da Psicologia em Educação se desenvolveram.

4 – Bibliografia

*BARROSO, J. (1995). *Os liceus – organização pedagógica e administrativa*. Lisboa: Gulbenkian/JNICT.

BLACKBURN, s. (1997). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

**BRUNO, F. (1979). *História da Psicologia*. Lisboa: Socicultur.

*CORREIA, J.A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação: contributos para uma recentificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.

GERGEN, K. (1992). *El yo saturado- dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

GILLET, P (1987). *Pour une pédagogie – ou l'enseignant praticien*. Paris: PUF.

LANDSHEERE, G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde*. Paris, PUF.

**MUELLER, F-L. (s/data). *História da Psicologia II*. Lisboa: Publicações Europa-América.

**RIBEIRO, A (1991). A Psicologia da Educação nos cursos de formação. In *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE, 609-616.

**WALLERSTEIN, E. et al. (1996). *Para abrir as Ciências sociais*. Lisboa: Gulbenkian.

MOMENTO 4 – RELAÇÕES DA PSICOLOGIA COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉC. XX

1 - Objectivos

- Constatar a evolução sofrida, ao longo do séc. XX, pela noção de conhecimento científico e identificar as dimensões de transformação
- Perspectivar o impacto dessa evolução no campo científico da educação, da Psicologia e das suas relações

2 - Sumário

Relações da Psicologia com as Ciências da Educação a partir da segunda metade do séc. XX

As Ciências da Educação no fim da década de 60: reconhecimento da pluralidade e entrada no mundo académico

A classificação das Ciências da Educação em Mialaret (1976): o lugar e a "vocação" da Psicologia da Educação.

Da afirmação da pluralidade à identidade a partir do fim da década de

80

O contributo da dimensão psicológica para a educação

3 - Exposição

Para a aula conta-se com a cultura geral dos estudantes, com os conhecimentos integrados nas disciplinas do ano anterior e com o trabalho já desenvolvido sobre o primeiro texto das aulas práticas tipo 1 (Ribeiro, 1991). Neste texto identificam-se e definem-se três discursos em educação que emergem mais ou menos em sequência ao longo do séc. XX, e a que correspondem, respectivamente, diferentes conceitos de educação e diferentes Psicologias da Educação: o discurso da heteroeducação e a Psicometria, o discurso da autoeducação e a Psicologia do Desenvolvimento e o discurso da intereducação e a abordagem ecológica do desenvolvimento humano.

A Psicologia aplicada à escola com vista à sua rentabilização e por isso à sua racionalização máxima ganhará novo fôlego com a obra de Skinner (1904-

1990) e suas implicações educativas, nas décadas de 60 e 70³⁵. Até aí o comportamentalismo tinha-se mantido opaco para as práticas educativas.

Skinner é o nome mais importante do comportamentalismo na educação, a partir do seu livro de 1953 "Science and Human Behaviour". A sua obra integra-se na linha de pesquisas iniciadas por Watson no início do séc., as quais deram à Psicologia, definitivamente, uma face científica concordante com os critérios da ciência racional. Isto através da definição do seu objecto como comportamento observável.

A sua visão da aprendizagem e do ensino integrava-se bem na lógica agora partilhada pelos sistemas educativos do pós-guerra, preocupados, mais por razões de competitividade do que de direitos sociais, com a igualdade de oportunidades e a educação alargada e gratuita (faz-se aqui referência ao "ciclo virtuoso fordista" (Correia, 1994), referido na primeira parte deste relatório). A sua influência fez-se sentir na emergência de uma lógica de planificação da educação, quer a nível macro (na organização dos sistemas educativos e na programação do ensino) quer a nível micro, nomeadamente na chamada pedagogia por objectivos, com impacto na tarefa docente, especialmente no âmbito das necessidades educativas específicas, mas não só.

Trata-se ainda de uma Psicologia da Educação Escolar e que, mesmo aí, não interroga a escola; apenas procura contribuir instrumentalmente para a sua eficácia. Como desde o início, trata-se ainda de, pelas ciências, (Sociologia e Psicologia) "cientificar", o ensino tradicional.

Os movimentos sociais e ideológicos dos anos 60, eles próprios com impacto nas transformações do conceito da educação (na quantidade e na qualidade do campo a que se passa a referir), abrem, pela primeira vez caminho a modelos da Psicologia capazes de interrogar as práticas escolares. Os movimentos a que nos referimos são movimentos que põe em causa sobretudo as

³⁵ Aqui não se pretende informar ou formar exaustivamente no comportamentalismo. A passagem é apenas obrigatória numa história da psicologia na educação, recorrendo-se a uma cultura geral que, a este propósito, os alunos normalmente demonstram.

relações de autoridade e relações de classe clássicas, de que as relações educativas são representantes e produtoras.

Para Sousa Santos (1991, citado por Stoer, 1994:8) os movimentos estudantis marcam o "triunfo ideológico da subjectividade sobre a cidadania" enquanto "cidadania atomizante e estatizante". A contestação da ordem social clássica - das autoridades que haviam fundado os seus mapas e subjectividades - é cada vez mais evidente e atravessa directamente os domínios da educação e da escola. As teses da reprodução da escola francesa de Sociologia, da desescolarização e da desprofissionalização da sociedade, assim como do desenvolvimento do potencial humano são exemplares a este propósito. A Sociologia põe em causa as funções reprodutora e selectiva da escola e a Psicologia as relações de autoridade (Lopes e Ribeiro, 1997). Os ideais da Escola Nova, latentes e marginais desde o século passado, "oficializam-se" (Crahay 1989; Debesse, 1969).

É neste contexto que emerge um novo discurso na educação, o discurso da auto-educação (referência ao texto de Ribeiro (1991) analisado nas aulas práticas), produto da conjugação de todos estes factores. Trata-se de um discurso que se apresenta como alternativa às relações e aos contextos educativos tradicionais. As Psicologias que informam o discurso são a Psicologia do Desenvolvimento piagetiana e as perspectivas rogerianas sobre a educação. Com a primeira assume-se a importância de conhecer os processos desenvolvimentais da criança para a educar, com a segunda as relações autoritárias que caracterizam as relações de educação são interrogadas nas suas raízes. As leituras que os agentes da educação fizeram destas "ofertas" foram no entanto diferentes.

Da Psicologia do Desenvolvimento piagetiana ficou, no ensino obrigatório, apenas a ideia de que a cada estágio de desenvolvimento correspondem certas capacidades, considerando-se que nada se pode ensinar se ela não demonstra tais capacidades (trata-se da leitura maturacionista de que foi

alvo a teoria piagetiana, Glasersfeld, 1998); no ensino pré-primário a influência da teoria piagetiana mudou a organização e o equipamento dos espaços e forneceu a base científica de um currículo marcado, em alguns casos, pelos pedagogos da Escola Nova. As perspectivas rogerianas foram colocadas na linha da Pedagogia negativa (Resweber, 1986) traduzindo-se num discurso anti-autoridade que seduziu os agentes educativos, mas também lhes bloqueou a acção. Trata-se de uma visão alternativa, mas redutora, voluntarista e *naïf* no que à concepção da relação educativa diz respeito, isolando-a da organização escolar, do sistema educativo e da sociedade mais geral em que se integra, suas hierarquias e conflitos. No entanto, a relação educativa entrará definitivamente no âmbito da Psicologia da Educação

Mas as transformações sociais e educativas verificadas durante o séc. XX, e sobretudo a partir da sua segunda metade – visíveis nas extensões da educação e no alargamento do seu campo semântico - também não permitiam mais que o campo da ciência da educação se cingisse à Sociologia e à Psicologia. Os estados e os sistemas educativos precisavam de conhecimentos desenvolvidos em diversas áreas que tocam a educação. Simultaneamente, a ciência racional que tinha determinado grande parte da produção científica da primeira metade do séc. sofria grandes revezes e era profundamente questionada.

O estudo científico da educação é então definido como um campo plural - as Ciências da Educação – e com direito a um lugar próprio na formação superior universitária.

Mialaret (1976) apresenta o seguinte quadro das Ciências da Educação.

QUADRO 4 – QUADRO ENUMERATIVO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Mialaret, 1976)

<i>1. Ciências que estudam as condições gerais e locais da instituição escolar:</i> • História da educação • Sociologia escolar • Economia da educação • Educação comparada	<i>2. Ciências que estudam a relação pedagógica e o próprio acto educativo:</i> <u>Ciências que estudam as condições imediatas do acto educativo:</u> • Fisiologia da educação • Psicologia da educação • Psicossociologia dos pequenos grupos • Ciências da comunicação. • <u>Ciências da didáctica das diferentes disciplinas.</u> • <u>Ciências dos métodos e técnicas.</u> • <u>Ciências da avaliação.</u>	<i>3. Ciências da reflexão e da evolução:</i> Filosofia da educação. Planificação da educação e teoria dos modelos.
---	---	--

No quadro, como vemos, a Psicologia da Educação é considerada uma das Ciências da Educação que estudam a relação pedagógica e o próprio acto educativo - entre as Ciências que estudam as condições gerais e locais da instituição escolar (Sociologia escolar, nomeadamente) e as Ciências da reflexão (Filosofia da Educação e Planificação da Educação) - onde também se enquadram as Ciências da didáctica das disciplinas, as Ciências dos Métodos e das Técnicas e as Ciências da Avaliação. Diferentemente destas, a Psicologia da Educação é considerada uma ciência que estuda as condições imediatas do acto educativo (em conjunto com a Fisiologia da Educação, as Ciências da Comunicação e a Psicossociologia dos pequenos grupos).

Caberia a esta Psicologia o estudo:

- das instituições, das estruturas e dos métodos sobre o ângulo psicológico;
- da psicologia do educando;
- das condutas e dos processos utilizados ou provocados pelo acto e a situação de educação.

Esta Psicologia pode ainda assumir uma forma estática, de constatação dos produtos, e uma forma dinâmica de indagação dos processos que acompanham a passagem de uma situação a outra.

Se o reconhecimento da pluralidade das Ciências da Educação é um passo em frente, se se reconhece a Psicologia da Educação como Ciência da Educação que tem por foco a relação educativa, o acto educativo e as suas condições imediatas (que podemos estender à educação ao longo da vida, de acordo com o conceito de educação do próprio Mialaret (1976), dizendo que tem por foco a relação de formação, o acto de formação e as suas condições imediatas), algumas questões centrais ficam por resolver:

- A Psicologia da Educação tem relações preferenciais com a Psicologia (então ciência-mãe), tomando dela as preocupações e os métodos, ou tem relações preferenciais com a Educação, contribuindo para o desenvolvimento da teoria educacional, tomando da Educação as preocupações, os problemas e os métodos?

- Que tipo de relação, dada a pluralidade do campo da educação, tem a Psicologia da Educação com as restantes Ciências da Educação?

A resposta a estas questões deve ser dada pelo campo da Educação. É um facto que, exposta e assumida a pluralidade, as Ciências da Educação, encetam, a partir da década de 80, um debate interno cada vez mais pujante no sentido de encontrar a sua identidade na pluralidade. A articulação da teoria e da

prática, do individual e do social e a distinção entre objectos empíricos e objectos de estudo são dimensões cruciais de qualquer transformação real nesse sentido.

Em Berger (1992), e também em Louis Not (1987), o objecto da educação é definido como objecto-projecto e os campos disciplinares desvanecem-se em dimensões de problemas a estudar. Não há problemas sociológicos, psicológicos ou outros, há problemas educativos a serem elucidados pelas diferentes dimensões. É também o problema a estudar que define o método de investigação.

Para essa tarefa as diversas dimensões não se somam, antes cada dimensão funciona como um campo vital onde na saliência de uma dimensão todas as outras estão presentes. Enfim, cada Ciência da Educação é primeiro uma Ciência da Educação e depois contribui para a Educação de acordo com a dimensão que ela melhor elucida, sendo que nessa dimensão todas as outras estão presentes.

É esta a perspectiva adoptada por Ribeiro (1991) (texto trabalhado nas aulas práticas) ao propor a perspectiva ecológica do comportamento humano, como a Psicologia que corresponde ao discurso da inter-educação (que sustenta a concepção actual da educação). Com esta perspectiva, Ribeiro (1991) responde às duas questões que colocámos:

- os comportamentos individuais (objecto electivo da dimensão psicológica da educação) não podem ser explicados sem referência ao cenário em que ocorrem, de modo que, mais que os indivíduos são as interacções nas situações o objecto de estudo;
- este cenário é um sistema ecológico, um contexto geográfico e histórico, de eventos e acontecimentos que outras ciências também observam pelo seu ângulo próprio;
- o ângulo próprio da Psicologia é o do sujeito (onde convergem o biológico, o social e o cultural), sendo as outras ciências, para ela,

cenários de desenvolvimento, com os quais se encontra em diálogo e miscegenação constante;

- a situação educativa há sempre mais que um interveniente entre os quais há aprendizagem, influência e interacção. E Ribeiro (1991:616) explica: "(n)ão propriamente aprendizagem de um lado e influência do outro; a interacção implica influência recíproca, ou seja, mudança (ou aprendizagem) *dos dois lados*;
- as estruturas individuais são cognitivas, sócio-afectivas e sócio-morais, os cenários do seu desenvolvimento não são aleatórios. Estes são "soluções construídas e portanto artificiais dos problemas da acção colectiva" (Crozier, 1977:18); e por isso "não são as únicas possíveis, nem as melhores, nem sequer as melhores em relação a um determinado contexto" (ibid.:13)

Ribeiro (ibid.) termina afirmando:

A Psicologia da Educação ocupando-se (...) dos elementos pessoais que intervêm nas situações de educação, não pode deixar de olhar, do seu ponto de vista próprio, para todo o sistema ecológico em que se integram os sistemas individuais "educando" e "educador" e o sistema interaccional educador educando; e olhá-lo com o olhar crítico de quem conhece a sua contingência.

Para que o percurso e a definição da disciplina fique completo, duas notas se tornam ainda capitais:

- de acordo com as finalidades e fins da Licenciatura em que nos integramos e com o conceito de educação que partilhamos, quando falamos em educação, educador, educando ou relação educativa referimo-nos à situação educativa de um ponto de vista abrangente, onde se incluem as situações de formação e de intervenção.

- aí, os saberes educacionais de todo o tipo são considerados saberes mediadores no domínio da transformação social que, como já há alguns anos dizia Erik Erikson (1976), veio para ficar.

A aula termina com a explicitação da definição que esta disciplina dá de si. Esta Psicologia da Educação adopta o conceito de educação do final do séc. XX, considera-se uma psicologia da relação de formação e da intervenção inserida em contexto ecológico contingente (e portanto criticável e transformável),

focaliza a perspectiva dinâmica (centra-se nos processos) e considera-se uma das dimensões do estudo da educação que esclarece electivamente a construção das subjectividades.

4 – Bibliografia

**Berger, G (1992). A investigação em educação-modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*. 3, 23-36.

BRULL, J. (1985). *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educacion*. Madrid: Ediciones Anaya.

*CORREIA, J.A. (1994). A educação em Portugal no limiar do séc. XXI - perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade e Culturas*. 2, 7-30.

CRAHAY, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève – changer sa façon d'enseigner est-ce possible?. *Revue Française de Pédagogie*. 88, 67-94.

CROZIER, M. (1977). *L'acteur et le système – les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil.

DEBESSE, M (1969). Une fonction remise en question. In Debesse, M; Mialaret, G.. *Traité des Sciences Pédagogiques*. Paris. PUF, 11-26.

**LOPES, A; RIBEIRO, A (1997). Identidade e docência: dilemas, prisões e libertações. In *Contributos da Investigação Científica para a qualidade do Ensino*. Lisboa: SPCE, 133-143.

*MIALARET, G. (1976). *As ciências da Educação*. Lisboa: Moraes.

*NOT, L. et al. (1987). *Vers une Science de l'Éducation*. Toulouse: Privat.

****RIBEIRO, A (1991).** A Psicologia da Educação nos cursos de formação. In *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE, 609-616.

***STOER, S. (1994).** O Estado e as políticas educativas – uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 41, 3-33.

****WALLERSTEIN, E. et al. (1996).** *Para abrir as Ciências sociais*. Lisboa: Gulbenkian.

BIBLIOGRAFIA – TEMÁTICA 1

- *BARROSO, J. (1995). *Os liceus – organização pedagógica e administrativa*. Lisboa: Gulbenkian/JNICT.
- **BERGER, G (1992). A investigação em educação-modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*. 3, 23-36.
- BLACKBURN, s. (1997). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- *BRULL, J. C. (1985). *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educacion*. Madrid: Ediciones Anaya.
- **BRUNO, F. (1979). *História da Psicologia*. Lisboa: Socicultur.
- *CORREIA, J.A. (1994). A educação em Portugal no limiar do séc. XXI - perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade e Culturas*. 2, 7-30.
- *CORREIA, J.A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação – contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.
- CRAHAY, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève – changer sa façon d'enseigner est-ce possible?. *Revue Française de Pédagogie*. 88, 67-94.
- CROZIER, M. (1977). *L'acteur et le système – les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil.
- DEBESSE, M (1969). Une fonction remise en question. In Debesse, M; Mialaret, G.. *Traité des Sciences Pédagogiques*. Paris. PUF, 11-26.
- *DURKHEIM, E. (1992). *Éducation et sociologie*. Paris: PUF.
- GERGEN, K. (1992). *El yo saturado- dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

- GILLET, P (1987). *Pour une pédagogie – ou l'enseignant praticien*. Paris: PUF.
- LANDSHEERE, G. (1986), *La recherche en éducation dans le monde*. Paris, PUF.
- **LOPES, A, RIBEIRO, A (1997). Identidade e docência: dilemas, prisões e libertações. In *Contributos da Investigação Científica para a qualidade do Ensino*. Lisboa: SPCE, 133-143.
- *MALEWSKA-PEYRE, H; TAP, P. (1991). *La socialisation – de l'enfance à l'adolescence*. Paris:PUF.
- *MIALARET, G. (1976). *As ciências da Educação*. Lisboa: Moraes.
- **MUELLER, F-L. (s/data). *História da Psicologia II*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- *NOT, L. et al. (1987). *Vers une Science de l'Éducation*. Toulouse: Privat.
- **RIBEIRO, A (1991). A Psicologia da Educação nos cursos de formação. In *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE, 609-616.
- *STOER, S. (1994). O Estado e as políticas educativas – uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 41, 3-33.
- **WALLERSTEIN, E. et al. (1996). *Para abrir as Ciências sociais*. Lisboa: Gulbenkian.

TEMÁTICA 2 FORMAÇÃO, SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE

MOMENTO 1 - SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE: UMA ABORDAGEM

1 – Objectivos

- Fazer a transição entre a temática 1 - onde se definiram o referencial e o interesse (vocação) centrais da disciplina – e a temática 2
- Apresentar o tipo de abordagem a ser utilizada na temática 2.

2 – Sumário

A Educação como socialização e formação de identidades (subjectividades)

Definições gerais de socialização e de identidade

Socialização e identidade e crise da modernidade

Socialização e identidade e paradigma emergente

Da lógica da estratégia à lógica da subjectivação

Do funcionalismo à construção social da realidade

3– Exposição

Para esta apresentação, conta-se com os conhecimentos adquiridos no âmbito das disciplinas de Introdução às Ciências da Educação e de Introdução às Ciências Sociais. Conta-se ainda com o trabalho já realizado nas aulas práticas com base no texto de Dubet (1994).

Terminámos a última aula dizendo que esta Psicologia da Educação adopta o conceito de educação do final do séc. XX, considera-se uma psicologia da relação de formação e da intervenção inserida em contexto ecológico contingente (e portanto criticável e transformável), focaliza a perspectiva dinâmica (centra-se nos processos) e considera-se uma das dimensões do estudo da educação que esclarece electivamente a construção das subjectividades através de sistemas de interacção, que são sistemas relacionais.

A temática que hoje vamos iniciar integra-se directamente nesta definição que a disciplina dá de si, representando, ela própria, a extensão disciplinar concomitante das extensão e reconfiguração dos conceitos de educação e de conhecimento em educação ao longo do séc. XX.

Os sistemas educativos integram-se no campo mais vasto dos sistemas de socialização e a socialização desemboca sempre na produção de identidades colectivas e individuais.

Em Claude Dubar (1995:111), a construção da identidade corresponde ao processo de comunicação ou de socialização que a produz, enquanto *"resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem os indivíduos e definem as instituições"*.

Em Erikson (1976) a identidade pessoal é um sentimento de unidade e continuidade. Mais propriamente um sentimento envigorante de continuidade e uniformidade baseado na percepção do próprio e na percepção do reconhecimento dos outros: é um sentimento de "estar em casa", de "saber para onde se vai" perceptível quando estamos prestes a tê-lo ou a perdê-lo - enfim, uma certeza íntima de reconhecimento antecipado por parte daqueles que contam.

Num caso e noutro, a identidade conta com critérios sócio-culturais legítimos de apreciação que moldam os sistemas socializadores e as identidades que neles se formam. Uns e outros dependem mutuamente e são socialmente e culturalmente contingentes.

Os actuais sistemas de socialização e as identidades que neles se formam são o núcleo da crise manifesta das sociedades contemporâneas, a que subjaz, em latência, a transição paradigmática, uma mutação sócio-cultural (Zoll, 1992), que anuncia novos mapas sociais (lugares de produção de vida comum) e novas subjectividades (novas identidades sociais e colectivas). A crise seria, no seu núcleo, a crise das subjectividades modernas, que a Psicologia clássica, como vimos, também construiu.

A temática pretende atingir a compreensão da crise nas suas raízes e contribuir para a identificação de concepções e meios que permitam a construção de novas subjectividades, papel que a disciplina não pode alienar a outros.

Para isso, cruzamos, na problematização e na configuração do desenvolvimento, visões de ênfase sociológica, antropológica, epistemológica e psicológica (fazendo justiça à perspectiva epistemológica em Ciências da Educação que adoptamos) e elegendo, no desenvolvimento concreto, perspectivas actuais da Psicologia Social e da Psicologia do Self, as quais decorrem do reconhecimento da mesma crise.

Falemos então desta abordagem.

A abordagem baseia-se na assunção subjacente à disciplina, da emergência de um novo paradigma (a requerer novas concepções de vida comum e de subjectividade) que se manifesta objectivamente numa crise social estrutural onde a educação ocupa um lugar nodal; a crise das subjectividades (identidades) seria a crise das subjectividades modernas.

Daí que o desenvolvimento da temática se enquadre nas reflexões sobre “as consequências da Modernidade” que enquadram quer as práticas científicas, quer as práticas sociais.

Com efeito, a maioria dos analistas concorda em considerar que a crise corresponde à crise do modo de realização da modernidade. Giddens (1994:13) define modernidade nos seguintes termos:

Uso o termo “modernidade” num sentido muito geral, para me referir às instituições e modos de comportamento estabelecidos primeiramente na Europa pós-feudal, mas que no século vinte se tornaram crescentemente mundiais no seu impacte.

Ao fazer esta afirmação, suficientemente consensual para poder ser representativa de diversos autores, Giddens (1994) esclarece que a modernidade, podendo equivaler a mundo industrializado sem coincidir com ele, tem também por dimensões o capitalismo, as instituições de vigilância, a “industrialização da guerra”, o estado-nação enquanto forma social distintiva e as organizações

modernas típicas. Segundo Sousa Santos (1995) à modernidade corresponde também um paradigma sócio-cultural ³⁶.

De uma ou outra forma, todas estas dimensões estão aliadas, não só à própria emergência da ideia de mudança, mas também a uma determinada ideia sobre a mudança.

A razão providencial funda o projecto da modernidade provocando impactos em vários domínios sociais centrais. Contra o hábito e o costume, mas também contra a religião e a metafísica, o Iluminismo baseava-se na possibilidade de um ordenamento crescente dos ambientes social e natural através do desenvolvimento (aperfeiçoamento) científico e tecnológico a que estava inerente a possibilidade de mudança (correção) de cenários através do controlo técnico: o mundo, natural e social, era algo a que se podia dar forma. O progresso sustentado no caminho da perfeição e da felicidade humanas era um dos principais argumentos do Iluminismo.

Com efeito, Sousa Santos (1995) esclarece que a modernidade, inicialmente, se fundava na complementaridade e harmonia entre emancipação e regulação, visível no cientismo utópico do séc XIX, típico do projecto Iluminista, em que se acreditava na resolução científica dos problemas sociais. Mas, portadora, desde o início, de contradições profundas com as quais não estava capaz de conviver, o processo social da modernidade foi-se realizando por excessos e défices que a ciência e a lei foram gerindo numa lógica de homogeneização. Para Sousa Santos (1995) a crise actual é a crise desta gestão.

Giddens (1994:166) considera que existe crise sempre que “as actividades ligadas a objectivos importantes na vida de um indivíduo ou colectividade parecem subitamente desadequadas”, frisa o seu carácter não rotinizável e diz ser adequado aplicar o termo de crise à situação das sociedades

³⁶ O que a seguir se diz será mais ou menos desenvolvido de acordo com a compreensão que os alunos demonstrarem desta problemática, já abordada no 1º ano.

ocidentais actuais, "não apenas no sentido de uma mera interrupção mas no de um estado de coisas mais ou menos contínuo"(*ibid.*:11).

Entretanto, a crise introduz uma separação entre concepções e práticas que a antecederam, concepções e práticas típicas da crise e concepções e práticas que se lhe poderão seguir. De forma concordante, para nomear o momento de crise da modernidade, os autores de referência utilizam, ora o termo de modernidade tardia, ora o termo de segunda fase da modernidade, ora, ainda, o termo pós-modernidade³⁷. Usadas muitas vezes pelo mesmo autor, as denominações podem fazer-se corresponder, em geral, a um passado carregado de confiança, a um presente cheio de desilusões e a um futuro que precisa da esperança, tempos a que se associam diferentes formas de problematização e elaboração³⁸.

Nas aulas utilizaremos, para nomear cada um destes tempos, os termos: primeira fase da modernidade (projecto inicial e sua realização), segunda fase da modernidade (crise do modo de realização) e terceira fase da modernidade (alternativas no registo da esperança)

Se esta metodologia é uma forma de ordenar o campo, é também uma forma analítica prévia que deve ser acompanhada da consideração de que os processos da modernidade tardia congregam, de modo relativamente inesperado, tradição, transição e um para além da modernidade, provocando, em diferentes pólos, efeitos opostos (Giddens, 1994), ou de que as perspectivas relativas aos diversos tempos funcionam à maneira da figura-fundo da Gestalt (Sousa Santos, 1995).

³⁷ A distinção encerra um posicionamento sobre a própria modernidade: Habermas e Giddens, por exemplo, mantêm-se no registo da modernidade, invocando que a sua realização plena ainda está para vir; outros, como Rainier Zoll, assumem reservar o termo pós-modernidade para nomear uma sociedade que se imagina como um sistema que venceu a penúria dos alimentos, se desmilitarizou, humanizou a sua tecnologia e se caracteriza pela participação democrática do homem a níveis múltiplos.

³⁸ Boaventura Sousa Santos (1995), por exemplo, insiste - e assim, de certo modo, unifica os restantes pontos de vista - que só se podem formular soluções para o estado actual da modernidade a partir da modernidade, mas, entretanto, a realização da solução terá que ser pós-moderna (designação que considera autêntica na sua inadequação).

Em síntese, na temática que agora se inicia vamos percorrer as concepções de identidade e socialização (de subjectividades individual e colectiva e dos modos da sua construção) subjacentes a estes "tempos" com o objectivo geral de nos munirmos de meios de elaboração da construção de novas relações sociais e com os objectivos específicos de: tomar consciência das relações entre concepções de sociedade, identidade e relações sociais e educativas em cada um dos registos, conhecer as concepções de pessoa e de relações sociais inerentes a cada teoria; conhecer as concepções de pessoa e de relações sociais alternativas e as forças e as fraquezas das pessoas e dos grupos humanos para as construírem.

A escolha das teorias da socialização e/ou da identidade a apresentar em cada registo baseia-se nas três lógicas de acção do actor social elaboradas por Dubet (1994) ao propor a sua Sociologia da Experiência (texto já analisado nas aulas práticas). A experiência social diz respeito à combinação subjectiva num indivíduo de lógicas de acção heterogéneas, sendo a experiência "uma actividade cognitiva que estrutura o carácter fluido da vida" (Dubet, 1994:93). São três as lógicas de acção: "na lógica da integração o actor define-se pelas suas pertenças, visa mantê-las ou reforçá-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração. Na lógica da estratégia, o actor tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida, então, como um mercado. No registo da subjectivação social, o actor representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação" (Dubet, 1994:111). A noção de experiência implica partir da subjectividade do actor, considerar que o actor nunca está completamente socializado e que a experiência social é crítica.

QUADRO 5 – LÓGICAS DE ACÇÃO, SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE (A PARTIR DE DUBET, 1994)

	SOCIEDADE / CULTURA	SOCIALIZAÇÃO	IDENTIDADE	RELAÇÕES SOCIAIS
INTEGRAÇÃO	<i>*Sociedade estática</i> <i>*Representações colectivas: conjunto de valores de base (submissão, passividade)</i>	<i>*Primária</i> <i>*Processo de interiorização das normas do grupo (categorias sociais)</i>	<i>*Adulto</i> <i>*Personagem social</i> <i>*Interiorização dos valores instituídos através dos papéis</i>	<i>*O outro é diferente, estranho e oposto</i>
ESTRATÉGIA (lógica da integração posta em acção)	<i>*Campo concorrencial</i> <i>*Critérios objectivos comuns</i>	<i>*agir estratégico</i>	<i>*configuração de oportunidades de sucesso na competição social</i>	<i>Concorrência ou rivalidade de interesses individuais e colectivos</i>
<u>SUBJECTIVAÇÃO</u>	<i>*Conjunto de recursos simbólicos</i>	<i>*agir comunicacional</i>	<i>*Autoria, criatividade e compromisso "um quanto a si"</i>	<i>Obstáculos e condições para o reconhecimento e para a expressão da subjectivação</i>

O caminho teórico a percorrer corresponde a um percurso que se estende das abordagens funcionalistas da socialização às abordagens da construção social da realidade à formação da identidade. As primeiras repousam no pressuposto "da unidade do mundo social seja em torno da cultura de uma sociedade 'tradicional' e pouco evolutiva, seja em torno de uma economia

generalizada impondo a todos os membros das sociedades 'modernas' a sua lógica de maximização de interesses materiais ou simbólicos" (Dubar, 1995:81). As teorias da construção social da realidade, tendo por base o carácter heterogéneo e conflitual da vida social e individual, admitem a construção social da realidade, colocando a interacção e a incerteza no coração dessa realidade, definida como "confrontação de 'lógicas' de acção profundamente heterogéneas" (*ibid.*).

4- Bibliografia

**DUBAR, C. (1995). *La socialisation – la construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.³⁹

**DUBAR, C. (1997). *A socialização – a construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

**DUBET, F. (1994). *La sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.

**DUBET, F. (1994). *A Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

**ERIKSON, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

GERGEN, K. (1987). Toward self as relationship. In Yardley K. & Honess, T. (Ed.). *Self and identity – psychosocial perspectives*. Chicester: John Wiley and Sons, 53-63.

**GIDDENS, A (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.

**LOPES, A (2000). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE. (Cap.3)

³⁹ Nesta referência e na referência Dubet (1994), optamos por anotar as edições francesas, em que se baseiam as citações, e as edições portuguesas, a serem aconselhadas aos alunos.

*PINTO, F.C. (1996). *A formação humana no projecto da modernidade*. Lisboa: instituto Piaget.

SAMPSON, E. (1985). The decentralization of identity – toward a revised concept of personal and social order. *American Psychologist*. Vol 40, 11, 1203-1211.

SANTOS, B.S. (1995). *Toward a new common sense – law, science and politics in the paradigmatic transition*. London: Routledge.

TODOROV T. (1995). *La vie commune*. Paris. Seuil.

MOMENTO 2 - TEORIAS DA IDENTIDADE NA LÓGICA DA ESTRATÉGIA - A TEORIA DA IDENTIDADE SOCIAL DE SARBIN E SCHEIBE

1 - Objectivos

- Actualizar a perspectiva teórica que exemplifica as concepções de identidade, sociedade e de relações sociais na lógica da integração, reconhecendo-as como inerentes à "primeira fase da modernidade"
- Salientar a relação existente entre a lógica da integração e a lógica da estratégia, assim como entre reprodução social e mobilidade social
- Explicitar o modo como, em tempo de crise, a lógica da estratégia se autonomiza servindo-se dos valores da lógica da integração para a realização de interesses e objectivos individuais.
- Permitir o acesso à compreensão do impacto, na identidade social das pessoas, dos percursos ascendentes e descendentes na ecologia social.
- Viabilizar, pela compreensão, modos de intervenção para a transformação

2 - Sumário

O eu personagem social em Durkheim e a lógica da integração
Teorias da identidade na lógica da estratégia
A teoria da transavaliação em Sarbin e Scheibe

3 – Exposição

A referência à perspectiva durkheimiana de socialização, de indivíduo e de relação social é feita apenas para constatar a sua integração na lógica da integração, esclarecendo-se um ou outro aspecto menos claro para os alunos, na medida em que se trata de um autor que outras e diversas disciplinas já trataram e estão a tratar.

Uma vez que os alunos dominam também já a lógica da integração (questão já tratada nas aulas práticas e, de entre as restantes lógicas, a de mais simples compreensão), começaremos por actualizar os conhecimentos dos alunos no que diz respeito às características centrais da teoria da socialização de Durkheim (1992).

As ideias fundamentais a reter são as seguintes.

- a sociedade como natureza de 2ª ordem - uma consciência colectiva comum;
- carácter anti-social dos indivíduos-exterioridade inicial das relações sociais;
- a socialização-educação deve fabricar sujeitos sociais (= sujeitos morais);
- a socialização é essencialmente uma educação moral e tem uma componente repressiva;
- a educação é a “socialização metódica da jovem geração” através dos “modelos culturais transmitidos pela geração precedente”;
- as categorias do pensamento são constituídas por valores que, simultaneamente, fundam a ordem social e estruturam a personalidade.

Os alunos são então convidados a reflectir, aprofundando, o impacto desta concepção no estilo de individualidade e no estilo de educação preconizados através de dois pequenos textos, um escrito com base em Eliard (1993) onde se compara a perspectiva de Condorcet e de Durkheim sobre a

instrução pública (Texto 1) e outro sobre Elias (1993), relativo à individualidade (subjectividade) decorrente da sociedade dos indivíduos (Texto 2).

Texto 1

Neste contexto, o saber, inicialmente ao serviço da emancipação, passa a estar ao serviço da regulação, participando activamente na construção da nova ordem. Ao nível da instrução pública, a esta passagem corresponde uma mudança da ênfase no saber transformador ao saber conformizador, ou seja, da ênfase na educação pelos saberes à educação moral.

Condorcet acentua a capacidade dos homens para modificarem as condições da sua existência, Durkheim o consenso social e a concepção organicista e corporativa da sociedade: "Em Durkheim, a sociedade orgânica deve, pela escola, inculcar ao indivíduo os princípios morais susceptíveis de assegurar a coesão e a estabilidade social. Condorcet, pelo contrário, esboçava, num contexto histórico onde o individualismo se identificava ao movimento de emancipação social, um plano de instrução susceptível de permitir o desenvolvimento de cidadãos livres, exercendo plenamente o seu papel de "actores sociais" autónomos e livremente associados. Durkheim fazia confiança sobretudo na educação moral, Condorcet privilegiava os saberes e a inteligência crítica porque trabalhava para preparar um futuro de liberdade e de igualdade" (Eliard, 1993:60).

(adaptação de Lopes, 1999)

Texto 2

O autocontrole em Elias (1993) é a "autoconsciência de seres que, pela estruturação da sociedade a que pertencem, são impelidos a um elevado grau de reserva, de regulação afectiva, de renúncia e transformação de impulsos e que estão habituados a arrumarem uma abundância de funções, de manifestações de impulsos e desejos em enclaves particulares do segredo, retirados da observação do "mundo exterior", ou mesmo na cave do próprio interior anímico, nas profundezas do semiconsciente ou subconsciente. (...). Caracteriza-se por uma

acentuada diferenciação e tensão entre as prescrições e proibições da sociedade recalçadas na própria pessoa e pelos impulsos e tendências dominadas ou suprimidas no homem em si” (Elias, 1993:46).

É este indivíduo cujas categorias do eu coincidem com as categorias do sistema que, sendo constrangido, é livre; ele não é só capaz de reproduzir o sistema que nele se reproduziu, é também capaz de o produzir através de condutas funcionalmente adaptadas ao seu desenvolvimento.

Trata-se de um eu de fraca sociabilidade, incompetente para a reciprocidade, dentro e fora de si.

(adaptação de Lopes, 1999)

Constata-se depois que a crise da modernidade, ou a crise de identidade do mundo contemporâneo, é a crise destas subjectividades, com origem no desgaste das normas e representações colectivas que sustinham um consenso social suficientemente abrangente.

Daí que a crise seja também chamada crise da normalidade que Zoll (1992) define como situação pela qual normas antes evidentes se tornam reflectíveis e questionáveis ou são até destruídas; segundo o autor, a crise da normalidade acompanha-se de mudanças profundas nas estruturas sociais subjectivas, estruturas de *habitus* e de identidade.

Com efeito, é a crise das normas que expõe o agir estratégico, antes encoberto na lógica da integração. Mas é a lógica da integração que assegura o sucesso da estratégia. O agir estratégico justifica-se com base nos valores da integração mas desta feita para atingir a realização de interesses individuais.

Da mesma forma a crise das normas expõe as estratégias de mobilidade social antes relativamente encobertas pela reprodução social e à qual esteve sempre aliada.

Subjacente às estratégias de mobilidade social está a identificação antecipada a um grupo de referência (relacionada com a noção de *habitus* como

produto de uma trajectória definida ao longo de várias gerações) ou socialização antecipadora.

Esta noção é introduzida por Merton (1949) para responder ao problema das condições de mudança de valores e de normas que fazem com que os indivíduos se identifiquem a um grupo que não é o seu, num processo em que o indivíduo interioriza e aprende valores de um grupo de referência, ao qual deseja pertencer (Deschamps, 1980).

É através dessa noção que as concepções de socialização num sistema de integração se tornam concepções da identidade num sistema de concorrência. Frisando esta aliança entre reprodução e mudança social Dubar (1995) refere que esta é a eficácia *sui generis* da cultura considerada como um todo holista que faz com que o individualismo seja o grande mobilizador.

Para o efeito, a estrutura social deve oferecer oportunidades de mobilidade; a ausência destas resultará em frustração colectiva ou em reivindicação, em estratégias individuais ou em movimentos colectivos.

Mas o mais importante do ponto de vista do sujeito é o facto de, num sistema concorrencial, a mobilidade poder ser ascendente ou descendente, provocando reorganização nas avaliações que a pessoa faz de si; o respeito por si e a auto-estima decorrentes de tipos de articulação entre grupo de origem, grupo actual e grupo de referência têm impacto na adesão ao grupo ou no seu abandono, real ou imaginário.

Na teoria da identidade social de uma pessoa como localização do papel na ecologia social, Sarbin e Scheibe (1983) baseiam-se na teoria do grupo de referência.

A identidade social é uma parte do processo do *Self* e representa as cognições formadas durante os deslocamentos do indivíduo no seio da ecologia social (Deschamps, 1980; Baugnet, 1991).

Seriam três as dimensões da identidade social: o *estatuto* - posição na estrutura social normalmente denominada por um substantivo apropriado; o *valor* - o papel coloca a pessoa na dimensão de estatuto; ao papel associam-se expectativas, denominadas por atributos associados que exprimem juízos de valor, de acordo com as quais as pessoas são avaliadas; e a *implicação* - que se refere à importância do papel para a pessoa visada a qual se manifesta em termos da *saliência de papel*: tempo e espaço utilizados pela pessoa no papel e força de investimento da tomada de papel.

A identidade social, a qualquer momento, é “função das suas posições sociais validadas. As posições são validadas através de ligações de papel apropriadas, adequadas e convincentes” (Sarbin e Scheibe, 1983:7). A ecologia social definida como sistema de papéis é o ponto de partida e postula-se que a sobrevivência da pessoa depende da sua capacidade de se colocar adequadamente nas suas ecologias, neste caso, o sistema de papéis: “más colocações podem ter consequências embaraçantes, perigosas ou até fatais”(ibid.:8).

Os autores chamam “trans-avaliação” à reorganização das valorizações de uma pessoa provocadas pelo seu deslocamento na ecologia social. Essa “trans-avaliação” pode fazer-se no sentido da degradação ou no sentido da promoção do respeito de si e da auto-estima. Para os autores a organização social deve fornecer oportunidades de respeito e auto-estima.~

4– Bibliografia

BAUGNET, L. (1991). L'état de la question: l'identité comme paradigme. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. 9-10, 15-29.

**DESCHAMPS, J.C. (1980). Definição de si mesmo e identidade social. In Doise et al., *Psicologia Social Experimental*. Lisboa: Moraes, 35-47.

**DUBET, F. (1994). *La sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.

ELIARD, M. (1993). Sociologie et éducation de Condorcet à Durkheim. *Revue Française de Pédagogie*. 104, 55-60.

ELIAS, N. (1993). *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

**LOPES, A (2000). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE. (Cap.3)

MERTON, R. K. (1949). *Theory and social structure*. Nueva York: Free Press.

ZOLL, R. (1992). *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne - essai sur les mutations socio-culturelles*, Paris: Éditions Kimé.

MOMENTO 3 - TEORIAS DA IDENTIDADE NA LÓGICA DA ESTRATÉGIA - A TEORIA DA IDENTIDADE SOCIAL DE HENRI TAJFEL E SEUS DESENVOLVIMENTOS

1 – Objectivos

- Munir os estudantes dos meios de compreensão de muitos dos comportamentos interpessoais e intergrupais típicos das sociedades contemporâneas (tais como a competição ou a reemergência de xenofobias diversas)
- Demonstrar que aos comportamentos competitivos estão subjacentes processos defensivos de identidades pessoais inseguras e grelhas sócio/culturais de referência onde imperam as dualidades hierarquizadas e não a diversidade
- Viabilizar, pela compreensão, modos de intervenção para a transformação das relações sociais

2 – Sumário

As polaridades de Tajfel

Categorização social e grupos sociais

Definição de identidade social e motivo da auto-estima

A competição social como estratégia de mudança social

Desenvolvimentos da teoria: a competição intergrupos como estratégia de defesa da identidade social; da comparação social à diversidade social

3 - Exposição

A teoria de Sarbin e Scheibe esclarece os sofrimentos e contentamentos da pessoa à medida que se desloca por interacção com outros na ecologia social, de acordo com os seus grupos de referência. Acentua por isso e esclarece as estratégias individuais de mobilidade social, ascendente ou descendente, e o seu impacto nas identidades.

Tajfel incide nos aspectos da identidade social decorrentes da pertença ou seja da identificação ao grupo de pertença (tendo em conta os efeitos desta pertença na identidade social) e seu impacto na competição intergrupos.

O objectivo fundamental de Henri Tajfel foi criar uma teoria psicológica das relações intergrupos que explicasse a uniformidade de comportamentos num grupo, entendida como partilha de certos padrões de comportamento individual fundados numa imagem cognitiva comum (Morley, 1982).

Os comportamentos - interindividual e intergrupo - são vistos num contínuo cujos extremos são o pólo interindividual - só concebível teoricamente e onde as relações são determinadas sobretudo pelas características individuais dos membros em relação - e o pólo intergrupar onde as relações são determinadas pelas pertenças categoriais ou grupos sociais. Juntando a esta polaridade a polaridade variabilidade-uniformidade, Tajfel considera que quanto mais próximos estivermos do extremo intergrupar maior é a uniformidade entre os membros do grupo de pertença e mais indiferenciada é a visão do grupo de não pertença, de tal forma que os seus membros são vistos como intermutáveis, segundo uma certa forma de estereótipo (Deschamps, 1980).

A teoria emerge de estudos conduzidos por Tajfel em Bristol no âmbito da **categorização social**. Para o autor a categorização social é um conceito sócio-cognitivo que articula níveis de análise intra-individual, inter-individual e inter-grupal (Baugnet, 1991) e refere-se a um processo cuja função é tornar compreensível a complexidade do real. A categorização social é definida como processo pelo qual se reúnem objectos ou acontecimentos sociais em grupos, onde se tornam equivalentes nas acções, nas intenções, nos sistemas de crenças (Tajfel, 1982a). Formadas indutivamente, as categorias na sua vertente dedutiva referem-se à identificação estereotipada. A pertença de um indivíduo a uma categoria é decidida no processo de socialização mediante avaliações diferenciadas que operam em valores bipolares; estes valores intervêm, quer na formação, quer na manutenção das categorias (Baugnet, 1991).

Os grupos sociais ligam-se às categorias na medida em que a pertença a uma categoria corresponde um lugar particular na sociedade; entretanto, a pertença a um grupo implica a existência de indivíduos semelhantes nesse grupo e de indivíduos diferentes em grupos alheios (Baugnet, 1991).

A categorização social, provocaria, assim, distinção intergrupos. Como a categorização, a distinção entre grupos opera na base de valores em comparação binária; uma diferença positiva para o grupo de pertença gera um prestígio elevado, uma diferença negativa gera um prestígio baixo.

Na medida em que é acompanhada de valorizações positivas ou negativas, contribui também, positivamente ou negativamente, para a imagem que os indivíduos têm de si mesmos.

Henri Tajfel (1982a) parte do pressuposto de que, pelo menos nas nossas sociedades, os indivíduos se esforçam por conseguir uma imagem positiva de si mesmos; e considera que a pertença a grupos sociais pode contribuir positivamente ou negativamente para essa imagem. A **identidade social** diz respeito aos aspectos do auto-conceito de uma pessoa baseados na

sua pertença a um grupo com as suas valorizações e noções associadas e correlatos psicológicos (Turner e Oakes, 1986).

O princípio segundo o qual os indivíduos tentam manter ou aceder a uma identidade social positiva explica um outro princípio segundo o qual essa identidade positiva é conseguida comparando favoravelmente o grupo próprio em relação aos grupos alheios pertinentes (enviesamento a favor do grupo próprio). Segundo Morley (1982) em Tajfel a identidade social decorre da categorização social e relaciona-se com a comparação social. A identidade social e a comparação social geram acentuação selectiva das diferenças entre categorias em comparação e das semelhanças intra-categoria.

Quando a identidade social se torna assim saliente actua-se como membro do grupo, sendo a uniformidade do grupo explicada em termos de auto-conceito enquanto grupo. Para que a identidade social seja positiva, o grupo próprio deve ser percebido como distinto e diferenciado positivamente de outros grupos pertinentes.

Na teoria da identidade social (TIS), as relações entre grupos pertinentes são vistas como competitivas quanto ao estatuto, entendido na base da distribuição de recursos, direitos e poderes.

Sendo competitivas as relações entre grupos em comparação binária, deve distinguir-se entre grupo superior (privilegiado) e grupo inferior (não privilegiado) (Tajfel, 1982b).

De acordo com o princípio da procura de uma identidade social positiva, as estratégias utilizadas por cada um destes grupos são diferentes e em número limitado na medida em que se trata de relações intergrupais. Genericamente, os grupos superiores tentam manter o seu estatuto promulgando sistemas de valores e ideologias; se os grupos inferiores aceitam essa situação, adoptam identidades sociais negativas. No caso de não aceitarem a situação, podem adoptar dois tipos fundamentais de estratégias: estratégias de crença na

mobilidade social e estratégias de crença na mudança social (Tajfel, 1982b; Abrams e Hogg, 1990).

No primeiro caso, é admitida a permeabilidade das fronteiras entre grupos de modo que a passagem de um grupo a outro é sempre possível desde que o indivíduo o queira e se esforce por isso. Esta estratégia, que segundo Tajfel (1982a) é típica do individualismo ocidental, baseia-se em desidentificação ou na ausência de reconhecimento do grupo subordinado.

No segundo caso, assume-se a impermeabilidade das fronteiras entre categorias. As estratégias de manutenção ou melhoria da identidade social implicam uma reavaliação que exige acção no seio do grupo como um todo.

Distinguem-se nesta estratégia dois casos. No primeiro, existem alternativas cognitivas ao *status quo* e os grupos entram em competição social directa. No segundo caso, considera-se que não há alternativas cognitivas ao *status quo* e geram-se estratégias de criatividade social: criam-se novas dimensões de comparação, redefine-se o valor de dimensões já existentes ou arranja-se um grupo alternativo de comparação. A teoria de Tajfel incide no primeiro destes casos.

Segundo Deschamps (1980) a teoria da identidade social de Tajfel pressupõe: que os indivíduos tenham interiorizado a pertença ao grupo, ou seja, que se tenha efectuado identificação ao grupo; que a situação social permita ou incite à comparação entre grupos; que os grupos em comparação sejam pertinentes.

Os desenvolvimentos decorrentes desta teoria traduzir-se-ão em duas ideias fundamentais que expressam, quanto a nós, a entrada em cena da lógica da subjectivação na teorização da identidade: nos fenómenos de grupo e intergrupos é mais importante o motivo da coerência do *Self* que o motivo da auto-estima; e, para que os conflitos inter-identitários se traduzam, simultaneamente em inovação e conversão do *Self*, é necessária a existência de um contexto social diverso e multidimensional. Vejamos.

Legitimidade do estatuto e distinção positiva do grupo próprio.

Ng (1986) considera que o processo de validação do estatuto é fonte potencial de insegurança na identidade social. Define esse processo como congruência entre avaliações dos membros do grupo próprio - estatuto subjectivo - e avaliações de outros desse mesmo estatuto - estatuto atribuído. O primeiro é resultado de comparações do *Self*, o segundo de comparações dos outros. Para Ng (1986) a insegurança da identidade social emerge da incongruência entre estatuto subjectivo elevado e estatuto atribuído baixo. No estudo realizado, põe à prova a seguinte afirmação: "as condições que aumentam o favoritismo do grupo próprio são as associadas a uma identidade social insegura induzida por uma relação de estatutos subjectivo e atribuído incongruente e saliente" (Ng, 1986:242). No estudo, a hipótese de incongruência de estatutos é confirmada. Para o autor, uma identidade social insegura induz insegurança no auto-conceito geral que aumentaria a sensibilidade defensiva da identidade pessoal em relação ao estímulo ameaçador, servindo a distinção positiva do grupo próprio para a proteger. Em Ng e Cram (1987) apela-se, por isso, a um mútuo respeito entre grupos que não sacrifique identidades pessoais positivas.

A influência latente das minorias

A influência latente é aquela que é visível em juízos e atitudes apenas ao fim de um certo tempo e traduz-se em identificação em sentido estrito - atribuição pessoal das características da fonte -, mas num novo campo social redefinido, entretanto, pela intervenção da minoria.

Mugny *et al* (1984) explicam a influência latente em termos de redistribuição das características do campo cognitivo a partir da dissonância cognitiva criada mediante a simples afirmação da minoria como alternativa.

Para Pérez e Mugny (1990) os efeitos latentes da conversão sugerem uma actividade cognitiva complexa por parte da população, enfim, um processo de construtivismo social baseado na descentração.

Para a explicar acrescenta-se à minoria e à população um terceiro elemento, a maioria dominante. Como dominante, a maioria tem a possibilidade de definir os parâmetros do consenso social. Este pode fazer-se segundo um modo convergente ou divergente. No momento da tentativa de influência actua o modo convergente.

No início da influência, a população atribui significados à mensagem minoritária apenas na base do ponto de vista da maioria dominante. Portanto, o ponto de vista da minoria não é avaliado em si mesmo, mas por comparação com a maioria, não podendo então a minoria deixar de ser vista como perturbadora do consenso social: a sua credibilidade apenas pode ser negada.

Entra-se, então, numa fase de incubação durante a qual se inicia o processo de validação no qual a atenção da população se descentra do ponto de ancoragem definido pelo grupo dominante e a mensagem da minoria passa a ser analisada em si mesma.

Esta descentração permite a reconstrução cognitiva da fonte vista ainda como desviante mas também independente da maioria: torna-se, assim, alternativa original e significativa.

Segue-se um período durável de ambivalência onde se reconhece socialmente a minoria e, simultaneamente, se resiste a ela. Gradualmente, a população vai atribuindo novos significados ao comportamento das minorias e apropria-se das suas ideias sem consciência da sua origem minoritária.

Os autores concluem que é a comparação social que gera centração: enquanto o risco de confusão categorial existe, a rejeição e a desaprovação são psicologicamente necessárias. Focalizar a atenção na minoria e inferir princípios organizadores das suas posições implica que a população já tenha resolvido de qualquer forma os aspectos comparativos. Com o processo de validação activado, a comparação é desprezada, pois o universo de referência tornou-se multidimensional.

É o desprezo pela comparação social que permite o exercício de um modo independente, pois as concessões já não põem em causa a identidade. É neste contexto que Pérez e Mugny (1990), perspectivando a inovação social, apelam à existência de contextos multidimensionais e descentralizados que, favorecendo juízos independentes, potencializem influências mútuas. E lembram que é porque a influência pode sempre ser exercida que os grupos dominantes insistem em procedimentos opressivos, limitativos e restritivos.

4 - Bibliografia

- ABRAMS, D.; HOGG, M. (1990). An introduction to the social identity approach. In Abrams, D.; Hogg, M. (Eds). *Social identity theory: constructive and critical advances*. London: Harvester Wheatsheaf. 1-9.
- BAUGNET, L. (1991). L'état de la question: l'identité comme paradigme. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. 9-10, 15-29.
- **DESCHAMPS, J.C. (1980). Definição de si mesmo e identidade social. In Doise et al., *Psicologia Social Experimental*. Lisboa: Moraes, 35-47.
- **LOPES, A (2000). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE. (Cap.3)
- MORLEY, I. (1982). Henri Tajfel's human groups and social categories. *British Journal of Social Psychology*. 21, 198-201.
- MUGNY, G. et al. (1984). Intergroup relations, identification and social influence. *British Journal of Social Psychology*. 23, 317-322.
- NG, S.H. (1986). Equity, intergroup and interpersonal bias in reward allocation. *European Journal of Social Psychology*. Vol. 16, 239-255.
- NG, S.H.; CRAM, F. (1987). *Fairness and biases in intergroup relations: a study on reward allocation and intergroup differentiation*. Dunedin: University of Otago.

PÉREZ, J.; MUGNY, G. (1990). Minority influence, manifest discrimination and latent influence. In Abrams, D.; Hogg, M. (Eds). *Social identity theory: constructive and critical advances*. London: Harvester Wheatsheaf. 152-168.

TAJFEL, H. (1982a). *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte. Vol. I.

**TAJFEL, H. (1982b). Comportamento intergrupo e psicologia social da mudança. In *Mudança social e psicologia social*. Lisboa: Livros Horizonte.

TURNER, John; OAKES, P. (1986). The significance of the social identity concept for social psychology with reference to individualism, interactionism and social influence. *British Journal of Social Psychology*. 25, 237-252.

MOMENTO 4 - TEORIAS DA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NA LÓGICA DA SUBJECTIVAÇÃO - A ABORDAGEM

1 - Objectivos:

- Reconhecer a especificidade e novidade das teorias da identidade na lógica da subjectivação
- Reconhecer o Interaccionismo Simbólico como metateoria com concepções de sociedade, de pessoa e de relações sociais alternativas ao funcionalismo
- Conhecer essas concepções alternativas e aperceber-se do seu impacto na conceptualização e no papel do sujeito e dos contextos na formação de identidades
- Conhecer o campo conceptual da identidade neste contexto metateórico que sob terminologias diferentes estará sempre patente nas diferentes teorias abordadas.
- Compreender a estrutura da abordagem a ser usada: teorias de ênfase no afecto, teorias de ênfase na interacção, teorias de ênfase na cognição.

2 - Sumário

A lógica da subjectivação e a proeminência da identidade pessoal.

O Interaccionismo Simbólico: princípios, premissas e concepções

Identidade pessoal e sujeito ético

O conceito de identidade: a identidade no auto-conceito; identidade social, identidade pessoal e identidade situada; a estrutura da identidade pessoal – núcleo e periferia.

Subjectivação e ênfases no afecto, na interacção e na cognição

3 - Exposição

“Desvanecidas” as estabilidade e clareza da estrutura social (dada a “crise da normalidade”, nos termos de Zoll, 1992), a ordem e a coerência subjacentes às noções de estatuto e papel dão lugar à heterogeneidade. Uma consequência imediata desta situação é a importância reconhecida à identidade pessoal. Como frisa Hewitt (1991), se nas comunidades orgânicas tradicionais a identidade pessoal se subordinava à identidade social, agora é a identidade social que se subordina à identidade pessoal. Disso dão conta os resultados contemporâneos do TST: como demonstra Yardley (1987) os índices comportamentais que atravessam papéis tornam-se mais relevantes nas definições que a pessoa dá de si que as categorias de pertença. Ralph Turner (1987) propõe a propósito a noção de *role-person merger* que dá conta do grau em que o papel é investido pelo *Self*, distinguindo-a da noção de *distância de papel* em que o desempenho implica despersonalização. Se para Hewitt a identidade pessoal se torna o componente mais saliente do *Self* - que não é mais algo a ser encontrado, mas algo a ser construído e cultivado - Ralph Turner propõe, entretanto, que o termo *Self* seja reservado para situações em que a pessoa tem de si uma imagem altamente articulada, e define-o pelo seu carácter autónomo de que faz parte o compromisso com a sociedade. Para o autor, o *Self* é socialmente construído numa relação de balanceamento entre a estrutura social e a criatividade individual, sendo que, na vida social actual, a criatividade social suplanta a estrutura social.

Nas teorias que se seguem assume-se definitivamente a perspectiva da construção social da realidade onde é central a obra de Georges Herbert Mead, na qual aliás se baseiam todas as asserções anteriores.

O Interaccionismo Simbólico (IS), nome dado por Blumer ao behaviorismo social de Mead (1962), baseia-se em dois grandes princípios:

O actor é construtor das suas linhas de acção

O actor altera, em cooperação, a estrutura social em que actua.

São três as suas premissas:

1 - O ser humano orienta os seus actos em relação às coisas em função do que elas significam para ele (objectos físicos, outras pessoas, categorias sociais, instituições, ideais, actividades, situações diversas da vida quotidiana).

2 - O significado das coisas surge como consequência da interacção social que cada um mantém com o outro ou outros.

3 - Os significados manipulam-se e modificam-se mediante um processo interpretativo desenvolvido pela pessoa ao confrontar-se com as coisas que vai encontrando.

A noção de interacção social é o conceito chave:

Primeiro, um organismo, enquanto se move no meio, faz gestos; fazendo-o, envia sinais aos outros organismos; segundo, outro organismo percebe esse movimento reparando nos gestos e então responde-lhes alterando os seus movimentos no meio, enviando os seus próprios sinais. Terceiro, o primeiro organismo percebe estes últimos sinais e responde-lhes alterando o seu percurso de comportamento (J. Turner, 1988: 74).

O processo de interpretação medeia constantemente a interacção e, neste, há que distinguir entre: indicação ou assinalamento (há objectos que nunca são assinalados nem indicados) e interpretação propriamente dita.

Como todos os outros objectos, o Self é um objecto oportuno que emerge na interacção social através dos juízos que outros fazem dele, reflectindo, por essa via, modelos de comportamento organizados no processo social.

O Self emerge então no processo de socialização, através da tomada de papel (*role-taking*, interpretação dos gestos dos outros e tomá-los como seus) e da construção de papel (*role-making*, recriação e construção de papel). Esse processo possui as seguintes fases:

1º Tomada em conta dos papéis desempenhados pelos próximos – jogo livre.

2º Aprendizagem de regras (a uma atitude de alguém corresponde uma atitude apropriada de um outro) que se expressam em padrões coerentes de

organização das acções dos envolvidos. Esta fase corresponde ao jogo regulamentado e traduz-se na construção do Outro Generalizado – o outro já não é o outro singular é uma equipa (a que corresponde uma organização de atitudes dos que estão comprometidos no mesmo processo). Este Outro Generalizado subjaz à interacção interpretativa que permite a acção conjunta.

3º Reconhecimento como actor singular e criativo nas comunidades a que se identificou como outros generalizados.

Assim, o Self tem uma origem social, é intrínsecamente plural e simultaneamente conformista (reflectindo padrões de acção presentes no processo social) e criativo (criando, com outros, novos padrões de interacção). Com efeito, são dois os constituintes do Self: o *Me* – conjunto organizado de atitudes dos outros que nós próprios assumimos – e o *I* – o actor reagindo aos outros.

Mas o IS possui ainda uma noção de sociedade e uma noção de acção conjunta.

No IS, a sociedade é um processo dinâmico de acção e não uma estrutura estável. Os grupos humanos existem em acção e a sociedade “compõe-se de pessoas dentro de uma acção”: a vida em sociedade “é um processo ininterrupto de um conjunto de actividades dos seus membros (que) fundamenta e define uma estrutura ou organização” (Blumer, 1982:5).

Péman afirma que a acção conjunta é o pôr juntos os actos e não a sua comunalidade:

o facto de se tratar de uma acção conjunta não quer dizer que todos os sujeitos tenham de comportar-se da mesma forma, mas sim que cada um deles ocupará uma posição distinta dos outros, mas entrelaçando a sua acção com as acções dos outros (Péman, 1993:113).

Para Blumer (1982), ao comportamento comunitário subjaz um processo interpretativo que intervém pela formulação recíproca de indicações entre quem participa no mesmo campo e não só através daquelas que o indivíduo dirige a si mesmo: a linha de acção própria elabora-se interpretando o que acontece no seu campo de actividade. A acção colectiva resulta desse processo

de interacção interpretativa que corresponde ao processo de formação da acção conjunta: concatenação dos actos dos indivíduos que compõem a colectividade. Nesta concatenação "o importante é o papel e o destino dos significados e não a acção conjunta na sua forma estabelecida" (Blumer, 1982:14).

Lendo Mead, Habermas (1987) insiste no Outro Generalizado inerente ao I, que expressa a humanidade e a fraternidade no sujeito social. Este é uma distância do actor de si a si e ao seu papel – uma consciência, uma ética e não um super-eu. A acção colectiva provém de uma consciência individual mais forte e não da fusão entre consciência individual e consciência colectiva.

No Interaccionismo Simbólico, a identidade é uma componente do auto-conceito (Turner, 1987; Yardley, 1987). Mortimer e Gecas (1987: 265) definem-no como "um conjunto lato de elementos em função dos quais os indivíduos se definem a si mesmos, tais como atitudes, crenças, valores e experiências, (e seus) componentes valorativos e afectivos". Esses vários aspectos do auto-conceito podem ser organizados em duas grandes dimensões: a identidade e a auto-avaliação.

Esta última refere-se ao valor dado ao auto-conceito como um todo ou às suas componentes particulares. A sua importância provém dos sentimentos que lhe estão associados - a auto-estima, a auto-eficácia e a autenticidade - e do seu significado motivacional. Mortimer e Gecas (1987) definem auto-estima como olhar positivo ou negativo da pessoa em relação a si mesma que se expressa em sentimentos de orgulho ou vergonha; a auto-eficácia é um sentimento de mestria e controle em relação ao meio, enfim, um sentimento de que se exerce influência neste; finalmente, a autenticidade é um sentimento capital do *Self* que advém da significatividade ou "realidade" das identidades que constituem o auto-conceito e é visível no compromisso em identidades de papel. A demissão - evasão à responsabilidade - é um caso especial de inautenticidade.

A identidade, por sua vez, dá conteúdo, estrutura e continuidade ao auto-conceito, ancora o *Self* no sistema social e estabelece, como vimos, relações

electivas com o sentimento de autenticidade. Se a auto-avaliação se centra nas valorizações, a identidade centra-se nos significados. Neste sentido, refere-se ao modo como a pessoa se significa a si mesma a partir do seu *Self* e dos outros.

Para fins analíticos, Mortimer e Gecas (1987) distinguem três tipos de identidade: a identidade de carácter, a identidade de papel e a identidade existencial. O modo como as definem permite fazê-las coincidir, respectivamente, com a identidade situada, a identidade social e a identidade pessoal tal como as definem Hewitt (1991) ou ainda McCall e Simmons (1978).

A identidade pessoal coincide genericamente com o *Self*, no qual se inclui a referência à subjectivação; ela é relativa a uma organização suficientemente durável fazendo, por isso referência também a uma componente estrutural. As identidades sociais são várias e são relativas aos diversos papéis experimentados ao longo da biografia; a sua organização varia com as situações. A identidade situada refere-se à organização das diversas identidades, pessoal e sociais, numa situação.

Neste contexto, a formação da identidade depende do jogo das identidades situadas e a mudança identitária envolve questões relativas à articulação entre estrutura e génese da identidade.

Construindo uma teoria da interacção social entre indivíduos, onde a interacção é a unidade de análise, Jonathan Turner (1988) alia interacção e *se/ves*, considerando que as auto-concepções são críticas na interacção social, e concebendo-os de forma adequada a este ponto de vista. Na interacção, distingue três processos constituintes: os processos motivacionais que energizam e mobilizam os actores para interagir; os processos interaccionais relativos ao modo como os actores usam os gestos para assinalar e interpretar; e os processos de estruturação que dizem respeito àqueles comportamentos entre indivíduos motivados que lhes permitem repetir e organizar as interacções ao longo do espaço e do tempo.

Na concepção do Self, entretanto, J. Turner (1988) alia diacronia, emoções e subjectividade, por um lado, com sincronia, cognições e identidades, por outro, articulando concepções de base psicanalítica e interaccionista. No auto-conceito distingue um núcleo e uma periferia. O núcleo é composto sobretudo de sentimentos e emoções mais ou menos acessíveis à consciência, segundo os indivíduos. Ele é, portanto, um constructo sentimental, uma configuração de auto-sentimentos sobre si como objecto; uma "bagagem emocional" e "trans-situacional" (J. Turner, 1988:201) que a pessoa transporta de contexto para contexto. Os selves situacionais ou periféricos são compostos de atitudes e imagens de si mais articuladas e conscientes, tipos de pessoas em tipos particulares de situação: estes são os lugares da identidade. Para J. Turner (1988) grande parte da dinâmica do Self acontece no interjogo entre emoções nucleares e trans-situacionais e cognições periféricas e situacionais por outro. Quando o sentimento de Self não é confirmado na interacção com os outros, na medida em que o impulso (desequilíbrio com o meio) aumenta, são as considerações nucleares de Self que orientam a percepção, o pensamento e a emissão de sinais.

Baseando-nos em Turner (1988) distinguiremos entre teorias de ênfase no afecto (a que correspondem os processos motivacionais de Turner) – por onde a crise se instala - teorias de ênfase na interacção (correspondentes aos processos interaccionais de Turner) – onde a crise se vive ou se supera - e teorias de ênfase na cognição (correspondentes aos processos estruturais de Turner) – onde a crise se originou e por onde pode findar. Em cada um dos conjuntos teóricos tentaremos identificar a concepção de estrutura da identidade pessoal que lhe corresponde e o sistema de comunicação subjacente à mudança identitária, tomando assim em conta o facto de, na lógica da subjectivação, a construção de uma identidade pessoal mais forte corresponder também à construção de uma individualidade colectiva nova que será um novo sistema de legitimidade.

4 – Bibliografia

****BLUMER, H. (1982).** *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método.* Barcellona: Hora.

HEWITT, J.P. (1991). *Self and society: a symbolic interaccionist social psychology.* Boston: Allyn and Bacon.

****LOPES, A (2000).** *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes.* Lisboa: IIE. (Caps.2 e 3)

***MEAD, G.H. (1962).** *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist.* Chicago: The University of Chicago Press.

MORTIMER, T.; GECAS, V. (1987). Stability and change in the self-concept from adolescence to adulthood. In Honess, T.; Yardley, K. (Eds.). *Self and identity: perspectives across the lifespan.* London: Routledge & Kegan Paul. 265-286.

PEMÁN, M. J. (1993). *Personalidad, socialización y comunicación - El pensamiento de Georges Herbert Mead.* Madrid: Libertarias/Prodhufl.

TURNER, Jonathan (1988). *A theory of social interaction.* Stanford: Stanford University Press.

TURNER, Ralph (1987). Articulating self and social structure. In Yardley, K.; Honess, T. (Eds.). *Self and identity: psychosocial perspectives.* Chichester: John Wiley and Sons. 119-132.

YARDLEY, K. (1987). What do you mean "Who am I?": exploring the implications of a self-concept measurement with subjects. In Yardley, K.; Honess, T. (Eds.). *Self and identity: psychosocial perspectives.* Chichester: John Wiley and Sons. 211-230.

ZOLL, R. (1992). *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne - essai sur les mutations socio-culturelles.* Paris: Éditions Kimé.

MOMENTO 5 - TEORIAS DE ÊNFASE NO AFECTO: A NECESSIDADE DE RECONHECIMENTO - A IDENTIDADE EM ERIKSON E A LÓGICA FORMATIVA DOS ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO

1 – Objectivos

- Conhecer a teoria da identidade de Erik Erikson para além da descrição dos seus estádios de desenvolvimento psicosssexual, de modo a tomar consciência do seu carácter inovador e do seu impacto em possibilidades de conceptualização recentes
- Conhecer o campo conceptual da identidade em Erikson, verificar o seu paralelismo com o da construção social da realidade
- Tomar consciência do papel do reconhecimento na formação da identidade
- Rever os estádios de desenvolvimento acentuando a lógica formativa de cada um e não os seus resultados
- Identificar a Identidade do Self com o estágio ético de orientação para os valores

2 – Sumário

A teoria da identidade de Erikson
O conceito de identidade
A formação da identidade
O modelo de desenvolvimento psicossocial: lógica formativa
Identidade do Self e estágio ético de orientação para os valores

3 - Exposição

A não coincidência de si consigo mesmo, pela mediação do mundo e dos outros - expressão da descontinuidade do sujeito com a sua realidade (expressão da própria possibilidade da subjectivação ou da alienação) - é, segundo Dubar (1995), o aspecto primeiro da expressão da problemática

identitária. Esta descoincidência é, no entanto, a “figura” que não teria sentido sem um “fundo” de coincidência imaginária. Do ponto de vista afectivo, a temática do reconhecimento - a que se associam processos de identificação e de diferenciação, de unificação e de desagregação para si e com os outros - torna-se fundamental.

A teoria da identidade de Erikson

Em Freud, a identidade é uma resultante pouco especificada de processos de identificação muito específicos e profundamente elaborados na teoria. Erikson retomará estes contributos num novo contexto.

A teoria da identidade de Erikson é, explicitamente, uma teoria do desenvolvimento óptimo. A sua finalidade principal é mais a compreensão do normal e sua potencialização máxima que o esclarecimento do patológico: os sintomas neuróticos são uma forma de busca da normalidade e a crise é uma condição necessária da vitalidade da vida humana.

O referente teórico de Erikson é a segunda teoria do aparelho psíquico a qual se caracteriza pela “introdução da noção de id como instância separada da qual as outras emanam por diferenciação, (e por) uma evolução da noção de ego que acentua, quer as identificações de que saiu quer a sua função adaptadora como aparelho diferenciado” (Laplanche e Pontalis, 1985:367). Diferentemente de Freud, Erikson faz do ego, e não do id, o centro da sua teorização, enfatizando a sua autonomia e a sua abertura à realidade externa. Simultaneamente, alarga esta ao contexto familiar e ao contexto social (institucional e cultural), e acrescenta aos fenómenos intrapsíquicos os fenómenos psicossociais.

O ego é um dos três processos interactuantes pelos quais a existência humana se torna “contínua no tempo e organizada na forma” (Erikson, 1976:72): o processo biológico, o processo social e o processo do ego. Este último é “o processo organizacional pelo qual o indivíduo se mantém com uma personalidade coerente” (Erikson, 1976:73) para si e para os outros. É neste processo que o

conceito de identidade se edifica, ao mesmo tempo que a noção de identificação, central na teoria freudiana, passa para segundo plano.

De facto, em Erikson (1976), nenhuma das identificações da infância é operante em si mesma: na nova identificação, as identificações precoces subordinam-se a uma nova *Gestalt*. O autor afirma mesmo que a identificação como mecanismo é de utilidade limitada e que a formação da identidade começa onde a utilidade da identificação acaba: a identidade é diferenciação. É esse reconhecimento dos outros (através de estatutos e funções) - cuja importância segundo Erikson não foi compreendida pela psicanálise - que permitirá a sintetização das identificações infantis de um modo único e, simultaneamente, em concordância com os papéis oferecidos pela sociedade, gerar uma nova espécie de identificação na base da decisão e do compromisso e não na base do jogo e da experiência.

O conceito de identidade

A identidade em Erikson é simultaneamente um sentido consciente de singularidade, uma luta inconsciente pela especificidade da experiência e uma participação solidária com os ideais de um grupo.

A identidade do ego é a função psicossocial central. Para cada indivíduo é uma qualidade do ego, um "estilo de individualidade" enfim, é o modo uniforme e contínuo como o ego põe em acção os seus métodos de síntese; ela é o realmente alcançado, uma configuração singular conseguida, mas permanentemente revista na realidade do Eu no mundo social. O ego é inconsciente - apenas temos consciência da sua actividade - o Eu é todo consciência. A identidade do Eu é o que emerge da experiência em que os eus (normalmente pré-conscientes e conscientes apenas quando o eu quer e o ego concorda), temporariamente confundidos, são reintegrados num conjunto de papéis que obtêm reconhecimento social. A difusão é vivida ao nível da identidade do Eu.

São os eus que contracenam com os outros: o Eu compara os seus eus com os eus dos outros criando imagens do eu nos papéis de cuja integração o Eu deve dar conta. Entretanto, o Eu reflecte vários eus que se conjugam para formar o Eu-mesmo - *Self* composto e coeso que se define como o Eu integrado a olhar para si mesmo.

A identidade pessoal é a identidade do Eu a funcionar bem e refere-se a um sentimento envigorante de continuidade e uniformidade baseado na percepção do próprio e na percepção do reconhecimento dos outros: é um sentimento de “estar em casa”, de “saber para onde se vai” perceptível quando estamos prestes a tê-lo ou a perdê-lo - enfim, uma certeza íntima de reconhecimento antecipado por parte daqueles que contam. Entre a identidade do Eu e a identidade grupal a relação é estreita, pois a primeira é uma variante individual bem sucedida dos modos de dominar a experiência presentes na identidade grupal: assim, o significado cultural e o reconhecimento social tornam-se capitais.

A formação da identidade

Erikson critica a Psicanálise clássica também na medida em que ela opõe organismo e meio. Considerando que a orientação pseudobiológica da Psicanálise mais não faz que reduzir o *meio* a “vagos apoios ou (a) cegas pressões e meras *convenções* ” (1976:222), baseia-se nas concepções *ecológicas da biologia moderna* e nas afirmações de Hartmann sobre o bebé humano para explicitar aquela interacção. Segundo Erikson a afirmação de Hartmann de que o bebé nasce pré-adaptado a um “meio expectável médio” implica uma formulação mais verdadeiramente biológica, assim como inevitavelmente social. Para Erikson a sociedade deve oferecer ao indivíduo uma sucessão de “meios expectáveis médios” de acordo com as suas fases de desenvolvimento. A própria criação do conceito de identidade deve-se ao propósito de Erikson de elucidar a *complementação mútua* da síntese do *ego* e da

organização social. O estudo desta complementação mútua, que leva a procurar... saber que "meios" favorecem ao máximo o desenvolvimento de uma personalidade saudável, tem por base a interacção dos processos biológico, social e egóico a que Erikson chama "fisiologia da vida" (1976:73). Os meios expectáveis médios devem respeitar os reajustamentos oriundos das transformações históricas e tecnológicas inerentes à ecologia humana.

O modelo de desenvolvimento psicossocial de Erikson é um esquema cumulativo em que oito estádios se sucedem numa sequência invariante abrangendo todo o ciclo de vida. Em cada estádio, crescimento físico, maturidade cognitiva e pedidos sociais convergem em sínteses do ego para a realização de tarefas de desenvolvimento. A cada estádio correspondem conflitos particulares (uma crise) esquematizados em orientações polares, de tal modo que a nova síntese do ego pode tender para um ou outro dos pólos de acordo com a qualidade das experiências. A relação entre estádios não é estanque: crises num estádio posterior podem retomar problemáticas anteriores e fazê-las evoluir.

QUADRO 6 - O MODELO DE DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DE ERIKSON E A DINÂMICA FORMATIVA

Estádio	Polaridade	Dinâmica formativa	Resolução positiva	
1º	Confiança / desconfiança	Mutualidade do reconhecimento	Confiança básica (atitude genérica em relação ao mundo)	Eu sou a esperança que tiver e der
2º	Autonomia / dúvida-vergonha	Flexibilidade / protecção e firmeza	Autonomia – ser senhor das regras; obedecer e desobedecer	Eu sou o que posso querer livremente
3º	Iniciativa / culpa	Deixar provocar efeitos, bondade universal	Capacidade de produzir efeitos	Eu sou o que possa imaginar que serei
4º	Indústria / inferioridade	Reconhecimento de esforços e estímulo de talentos	Assunção de papéis preparatórios de uma admiração e identificação aos que sabem fazer	Eu sou o que posso fazer para realizar trabalho
5º	Identidade / difusão de identidade	Moratória que dê tempo e espaço para a nova integração	Recapitulação e redefinição de identidades anteriores numa nova integração	
6º	Intimidade / isolamento	Relações de intimidade psicossocial com outros	Diferenciação e fusão de identidade	Nós somos o que amamos
7º	Generatividade / estagnação	Instituições sociais; criatividade e produtividade	Criatividade e generatividade / preocupação em orientar a geração seguinte	
8º	Integridade / desespero	Aceitação do seu único ciclo vital	Consciência de que ...	

O primeiro estágio corresponde ao primeiro ano de vida, expressa-se na polaridade confiança / desconfiança e a sua resolução positiva corresponde à confiança básica enquanto atitude genérica em relação ao eu (ser digno de confiança) e ao mundo (confiança íntima nos outros). A dinâmica formativa incide na mutualidade do reconhecimento; implica uma “mãe” com vontade de surpreender necessidades em quantidade e tempo certo e um bebé disposto a receber o que é dado em quantidade e tempo certo; aprendendo a aceitar e a solicitar as “dádivas” que a mãe dá, a criança identifica-se à mãe e aprende a ser quem dá. Erikson resume o estágio no lema “eu sou a esperança que tiver e der”.

O segundo estágio expressa-se na polaridade autonomia / dúvida-vergonha. Com origem na descoberta da capacidade de deliberação expressa em impulsos conflitantes ligados ao controle dos esfíncteres, a sua resolução positiva traduz-se em autonomia, capacidade de ser senhor das regras, de obedecer e desobedecer dentro da razoabilidade. A qualidade do formador depende da sua firmeza, da sua flexibilidade e da sua protecção. Erikson resume o estágio com o lema “eu sou o que posso querer livremente”.

O terceiro estágio expressa-se na polaridade iniciativa / culpa. Tem origem no desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da consciência do corpo e da consciência moral (e consecutivo aumento da amplitude do raio da acção que inclui o companheirismo) e revela-se na modalidade de produzir efeitos. A dinâmica formativa envolve a bondade universal e o deixar provocar efeitos. Erikson resume o estágio no lema “eu sou o que posso imaginar que serei”.

O quarto estágio expressa-se na polaridade indústria / inferioridade e a sua resolução positiva traduz-se no sentimento de ser co-obreiro de uma cultura. Implica uma criança pronta a aprender e fazer coisas sérias e reais com outros, a ser progenitora de coisas adultas e a ser reconhecida por isso. A dinâmica formativa inclui o reconhecimento de esforços e o estímulo de talentos. A resolução positiva do estágio exige a aceitação da criança em papéis

preparatórios de uma cultura e inclui a sua admiração e a sua identificação aos que sabem fazer. O estágio resume-se no lema "eu sou o que posso fazer para realizar trabalho".

O quinto estágio expressa-se na polaridade identidade / difusão de identidade e corresponde à formação da identidade. A força formativa reconhecida ao estágio prende-se com a intensidade da crise relacionada com as mudanças corporais que quase simbolizam a ruptura com o passado de si enquanto ser próprio e com os outros (a família). A formação da identidade implica a recapitulação e redefinição das identificações anteriores. Cada um dos dilemas anteriores é revivido na interface entre o mundo antigo e novo mundo com que agora se depara: a necessidade de confiança espelha-se na procura fervorosa de ideais e heróis em que valha a pena ter fé; a necessidade de autonomia na recusa dos "rumos" propostos pelos pais em favor dos "rumos" propostos pelos pares; a necessidade de iniciativa na admiração e adesão a adultos e pares que facultam um largo âmbito imaginativo; a necessidade de indústria na escolha profissional. A força da crise implica uma moratória que dê tempo e espaço para a nova integração e a sua resolução corresponde à passagem do passivo ao activo.

Para Erikson, a ideologia é a instituição social guardiã da identidade. Segundo o autor, aos jovens dos EUA dos anos 60 ofereciam-se duas orientações ideológicas fundadas em dois sistemas de valores: o tecnológico e o humanístico. A orientação tecnológica baseia-se na crença no progresso científico e tecnológico e reverte-se na sociedade das oportunidades e do consumo; nos jovens que assumem esta orientação, a resolução da crise parece ser mais "fácil". O jovem da orientação humanista tem tendência a desenvolver uma actividade crítica de si e do mundo.

Erikson distingue três estádios de orientação para os valores: o moral, o ideológico e o ético. O estágio ideológico corresponderia à adolescência e é marcado por um certo egocentrismo. O estágio moral corresponderia à infância e

define-se por uma lógica egocêntrica em que o indivíduo não justifica transgressões às normas. A orientação ética corresponde à idade adulta e traduz-se numa "perspectiva universal" em que o indivíduo reconhece que aquilo em que crê é aberto a interpretações, sendo ele o responsável por estas. É o progresso nos estádios de orientação para os valores que dá conteúdo ao ideal do eu que substitui o super-ego tirânico - que não muda em resposta às circunstâncias - permitindo a emergência de uma identidade do *Self* que transcende a identidade de papéis.

Mas a supremacia do super-ego pode sempre surgir quando a identidade fragiliza, o que acontece mais facilmente em sociedades não reguladas. Por esta razão, Erikson defende que este tipo de sociedade deva ser dominada pela identidade do *Self*. Para Erikson, a fidelidade é a essência da identidade: ser fiel é "investir e envolver-se" ou "ser verdadeiro" em relação a si e aos outros; a sociedade deve criar condições para que este sentido de fidelidade seja desenvolvido.

Assim, se a partir da adolescência as identificações da infância deixam de ser úteis, o desenvolvimento da identidade do *Self* não está concluída. O sexto estágio, intimidade / isolamento, corresponde à passagem à adultez e à passagem ao estágio ético de orientação para valores. A intimidade psicossocial não se confunde com a intimidade sexual, nem com a presença efectiva do outro. Ela é simultaneamente contraponto e fusão de identidades e implica segurança na identidade: "o homem além da atracção erótica desenvolveu 'uma selectividade de amor' que serve à necessidade de uma nova e compartilhada identidade" (Erikson, 1972:138). Se não se consumam relações de intimidade psicossocial com outros no início da idade adulta, a tendência vai ser para se assumirem relações estereotipadas alicerçadas num sentimento de isolamento. Se o contexto favorece padrões de relação impessoais, este tipo de indivíduo pode singrar, no entanto, sendo "alguém nunca se sentirá verdadeiramente ele próprio". O equilíbrio será mantido à custa do repúdio e da destruição do que é diferente,

nomeadamente valorizando-se pequenas diferenças. "Nós somos o que amamos" é o lema resumo do estágio.

O sétimo estágio expressa-se na polaridade generatividade / estagnação. A generatividade implica criatividade e produtividade e diz respeito à preocupação de orientar a geração seguinte. A falha desta tendência traduz-se numa regressão a uma pseudo-intimidade acompanhada de sentimentos de estagnação, tédio e depauperamento interpessoal. Dizendo que estas falhas se devem indagar nas inevitáveis alienações da geração seguinte, Erikson considera que as razões para este comportamento se encontram: em identificações defeituosas com os pais; no excessivo egoísmo das personalidades que se formaram a si próprias com demasiado rigor; e na falta de fé, de "crença na espécie" (Erikson, 1972:139). Para o autor, a generatividade é a força propulsora da organização humana e todas as instituições sociais contribuem ou não para ela.

O último estágio expressa-se na polaridade integridade / desespero. A integridade "é a aceitação pela pessoa do seu único ciclo vital e daqueles que se tornaram significantes para ela" (Erikson, 1972:140); a consciência de que "uma vida individual é a coincidência accidental de um único ciclo vital com um único segmento da história e que (...) toda a integridade humana se mantém e cai com aquele estilo de integridade de que ele compartilha" (*ibid.*).

4 – Bibliografia

**DUBAR, C. (1995). *La socialisation – la construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin. (cap 4)

**ERIKSON, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. (1985), *Vocabulário da psicanálise*, Lisboa, Moraes.

****LOPES, A (2000). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE. (Cap.3)**

MOMENTO 6 - TEORIAS DE ÊNFASE DE ÊNFASE NO AFECTO: A NECESSIDADE DE RECONHECIMENTO - MODERNIDADE E IDENTIDADE PESSOAL EM GIDDENS

1 – Objectivos

- Relacionar a Identidade em Erikson e a identidade pessoal em Giddens
- Reconhecer a necessidade da fiabilidade dos contextos de interacção (aceitação das categorias do tempo e do espaço que assegura identidade de pessoas e objectos) como fonte de confiança
- Relacionar alteração das convenções, diminuição da fiabilidade dos contextos, acumulação da ansiedade e rotinas rígidas como resposta emocional defensiva de substituição
- Conhecer as condições pessoais e contextuais das rotinas criativas

2 – Sumário

Sociedades de risco, procura de segurança e vinculação à estrutura social: necessidade de segurança e confiança e consciência prática; alteração das convenções e desorientação cognitiva e emocional; a opção pela rotina como resposta emocional

A necessidade das rotinas e as rotinas criativas

Criatividade, sentimento de confiança, capacidade de risco e experiências precoces

3 - Exposição

Em Giddens (1994) a identidade pessoal é uma narrativa de si. Enfatizando a reflexividade inerente à conduta social, Giddens (1994) baseia-se na fenomenologia sociológica de Schutz, na etnometodologia e nas abordagens pós-freudianas da psicologia do ego - onde elege Erikson, Sullivan e Winnicott - para dar conta de como as pessoas procuram, nas sociedades de risco,

segurança, confiança e solidariedade, usando rituais e outras técnicas interpessoais para reafirmar a sua vinculação à estrutura social.

O que motiva essa procura é a necessidade de confiança de base, que retoma de Erikson, e a necessidade de “segurança ontológica”- pela qual se sente que o mundo é como parece ser - que toma de Sullivan. A âncora cognitiva e emotiva destes sentimentos é a consciência prática que o autor define como a atitude natural de Schutz ou o “mundo que está aí” de Mead (caracterizados pela “ignorância” implícita do problemático). A sua robustez é transmitida pelo alto nível de fiabilidade dos contextos da interacção social quotidiana e é sustentada por convenções de interacção que pressupõem uma aceitação tácita das categorias do tempo (duração) e do espaço (extensão), bem como da identidade (identificação em termos transitivos) de objectos e pessoas. Quando a interacção é rotinizada as necessidades de confiança e segurança ontológica são baixas e a consciência prática actua a partir do *stock* de conhecimentos.

Mas, refere Giddens (1994), o sentido de uma realidade partilhada das pessoas e das coisas é ao mesmo tempo resistente e frágil: do outro lado espreita o caos que não é só desorganização mas perda de sentido de si e da realidade das coisas e das pessoas. A alteração das convenções altera o nível de fiabilidade das interacções, provocando desorientação cognitiva e emocional e respectiva acumulação de ansiedade. A rotina é para Giddens (1994) uma resposta a este tipo de ameaças, resposta que se ancora mais em aspectos emocionais que cognitivos: sem dedicação emocional, de origem predominantemente inconsciente, os quadros cognitivos, por si sós, não gerariam a fé necessária à sua prossecução.

Rotina e autonomia

Para Giddens (1994:36), a rotina é um elemento central da autonomia e a “atitude natural” não é inimiga da criatividade: “a experiência da criatividade como fenómeno de rotina é um adereço básico para um sentimento de valor

peçoal e, logo, para a saúde psicológica. Onde os indivíduos não podem viver criativamente, quer por causa do desempenho compulsivo de rotinas, quer por terem sido incapazes de atribuir total solidez a pessoas e objectos em seu redor, é provável que surjam tendências melancólicas ou esquizofrénicas crónicas”.

A questão está na possibilidade de estabelecimento de rotinas criativas. Definindo a criatividade como “capacidade de agir ou pensar inovadoramente em relação a modos de actividade pré-estabelecidos” (*ibid.*), Giddens considera que ela está profundamente ligada à confiança em si, enquanto prontidão para abraçar experiências novas, mas também enquanto capacidade para encarar a possibilidade de perda que o salto para o desconhecido implica. Esta confiança - impregnada de “trabalho emocional” e de “trabalho cognitivo” - pode “existir” nas pessoas (de acordo com as suas experiências precoces) ou ser “fornecida” pelos contextos de interacção.

Experiências precoces e sentimentos de confiança e segurança

A confiança básica é condição da auto-identidade e da identidade de outras pessoas e objectos. Corresponde-lhe o “espaço potencial” que permite a conservação da presença na ausência, do eu no “não eu”, no outro e no objecto; que permite, enfim, sair da fusão sem se perder. As pessoas variam na sua capacidade de confiança e portanto em reactividade e em sensibilidade a uma situação não rotinizada ou não integrada, e esta variação remete para as fases precoces do desenvolvimento.

Para Sullivan a necessidade de segurança é precoce, é muito mais importante que a fome e a sede e emerge “da sensibilidade da criança à aprovação e desaprovação parental” (Giddens, 1984:40), através da presença e da ausência. Para o mesmo autor, as sementes da ansiedade estão no medo da separação da “mãe” que ameaça o núcleo mesmo do *Self*. Os sentimentos de abandono geram hostilidade ligada à dor do desespero e à ansiedade.

Em Sullivan, como em Freud, a ansiedade não tem objecto, mas, diferentemente de Freud, em Sullivan é a ansiedade que gera a repressão e não o contrário. Sendo errática, a ansiedade é fixada em padrões rígidos de comportamento manifestados em obsessões de indivíduos aparentemente não ansiosos. Eles não só evitam o desenvolvimento da ansiedade como também o conflito da ambivalência. Para Giddens (1994), os rituais da vida diária são mecanismos de ajustamento onde se jogam confiança e ansiedade e o autor considera-os parte essencial de como a modernidade é “feita” na interacção quotidiana.

Nas fases precoces do desenvolvimento, as potenciais espirais de ansiedade e hostilidade são evitadas por identificação e projecção: “tornar-se ‘parte do outro’ ajuda a construir uma compreensão gradual da ausência e do que ‘o outro’ é como pessoa separada “ (Giddens, 1994:41). Por isso a ansiedade de ausência é também o começo de processos de aprendizagem cognitiva, de modo que os sentimentos de segurança e a construção da realidade do real vão a par.

Se os sentimentos de abandono geram ansiedade, os sentimentos de amor e confiança geram esperança e coragem. A confiança básica forja-se através do espaço potencial, fenómeno de espaço-tempo em que os distantes se relacionam, onde o hábito e a rotina jogam um papel essencial. É a rotina que permite antecipar e dominar a presença na ausência. Assim, para a criança, rotinas aparentemente menores são investidas de um enorme significado emocional, pois funcionam como confirmações da estabilidade do mundo e das pessoas (e portanto do amor destas por ela e do seu próprio valor para elas). A rotina permite assim fazer a passagem da onipotência para o princípio da realidade. Assim se ligam auto-identidade e apreço pelos outros.

A confiança assim conseguida funciona como inoculação emocional contra as ansiedades existenciais. Giddens (1994) chama-lhe “casulo protector” que põe entre parêntesis o que é passível de ameaça. As diferenças que mais tarde surgirão em significados são primeiro inerentes ao espaço potencial,

profundamente relacionado com a organização interpessoal do tempo e do espaço.

4 – Bibliografia

****GIDDENS, A (1994).** *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.

****LOPES, A (2000).** *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE. (Cap.3).

MOMENTO 7 - TEORIAS DE ÊNFASE NA INTERACÇÃO: A NECESSIDADE DE TROCA - IDENTIDADE DE PAPEL EM MCCALL E SIMMONS E ESTRUTURA E MUDANÇA DA IDENTIDADE PESSOAL

1 - Objectivos:

- Conhecer uma teoria da identidade que dá preponderância aos factores situacionais e à influência da matriz social de vida
- Conhecer uma teoria da formação da identidade que incide na comunicação interpessoal directa e na sincronização de comportamentos relativos às interacções face-a-face
- Conhecer as condições de mudança da identidade pessoal

2 – Sumário

A identidade social em McCall e Simmons: uma identidade de papel simultaneamente idealizada e concreta

A estrutura da identidade pessoal: modelos

Condições e factores de mudança da identidade pessoal

3 – Exposição

Ao reeditarem, em 1978, o livro "Identities and Interactions - an examination of Human Associations in Everiday Life", McCall e Simmons fazem notar que o *Zeitgeist* do momento se tinha transformado substancialmente, sendo um dos seus aspectos mais inovadores a adopção do conceito de identidade. Essa transformação era acompanhada de outras, nomeadamente: a perda de fé no paradigma individualista, experimental e positivista, expressa na preferência por estudos de lugares naturais e pela interacção social como foco central de teorização e pesquisa; a ênfase dada, nas teorias cognitivas, ao processamento

activo da informação e aos sistemas simbólicos representacionais, enfatizando-se, assim, os processos de reflexão, deliberação e escolha; a consideração da preponderância dos factores situacionais e da influência da matriz social da vida; a importância dada ao *Self* para a interacção social; a concepção da identidade como um conjunto de identidades diversas e já não como identidade monolítica ou resultante da identidade colectiva.

Entre os novos estudos resultantes dessas transformações, os autores destacam o estudo da comunicação interpessoal directa e da sincronização de comportamentos relativos às interacções face-a-face e a pregnância assumida pela etnometodologia e pela fenomenologia sociológica.

Ao definirem a especificidade da sua perspectiva de análise da interacção, os autores distanciam-se, no entanto, destas abordagens, focalizando os planos e propósitos do actor e o carácter negociado da realidade.

A pessoa humana é definida como *"a daydreaming sort of animal who gambles his small store of 'life resources' with the empirical world in an attempt to win some measure of fulfillment of his dreams and desires"*. A pessoa humana é, assim, um sujeito de escolhas queridas e de ideais, sendo sua característica essencial o esforço constante, e nunca plenamente bem sucedido, para que a realidade seja aquilo que ele quer que seja; a flexibilidade do ideal é, por isso, o que faz do homem um herói.

Ao abordarem a temática "identidade e interacções", os autores pretendem, "mantendo o sabor da vida quotidiana" (MacCall e Simmons, 1978:2), saber como a pessoa faz o seu caminho através das relações sociais e das instituições, ou seja, como e porquê ela distribui de uma certa forma os seus recursos interaccionais, sabendo-se que essa distribuição depende do que a pessoa leva consigo e encontra ou não nos outros. O ciclo da vida - que consiste em juntar-se a outras pessoas para fazer coisas - é definido como um conjunto de encontros.

Para o efeito, os autores dizem aliãr as perspectivas científica e humanista e colocar-se no que consideram ser mais uma perspectiva das ciências sociais (com influências de James, Cooley, Baldwin, Thomas, Park, Mead, Dewey, Goffman, Benedict, Linton, Sullivan, Bruner e da *ego psychology*) que uma psicologia social sociológica.

A teoria da identidade que propõem elucida aspectos pertinentes da interacção social face-a-face em encontros de grupo ao longo de uma carreira relacional. Na linha das perspectivas interaccionistas simbólicas, distingue-se entre identidade social, identidade pessoal e identidade situada.

A identidade social

A teoria da identidade de papel de McCall e Simmons é uma teoria da conduta humana colocada na interacção social. A conduta é “aquela forma de comportamento que esperamos no homem quando ele está consciente dos comentários que os outros estão a fazer ou poderão fazer sobre as suas acções” (McCall e Simmons, 1978:43); a interacção social é aquela em que a influência de determinação entre dois eventos é uma função conjunta (*ibid.*). A interacção tem por base o conflito e define-se como acto. O primeiro aspecto refere-se ao facto de, na interacção, toda a conduta de um indivíduo ser antecipada, identificada, inibida ou modificada pelos gestos e intenções dos companheiros. O segundo enfatiza que é pela interacção que o objecto - sobretudo o objecto social, tão abundante e tão insubstancial - se define.

A interacção social funda-se na identificação de pessoas e coisas, sendo a pessoa a “coisa” básica a ser identificada e a identificação uma colocação em categorias relacionadas. A pessoa é sujeita a dois grandes tipos de identificação inseparáveis e indispensáveis: a identificação em termos de categorias sociais latas - a identidade social - e a identificação em termos de categorias únicas - a identidade pessoal. As relações sociais estáveis dependem desta última e esta não teria suporte sem as identidades sociais. Se os planos de acção decorrem destas identificações, estas acompanham-se de uma

classificação em termos de relevância para os planos de acção, a qual activa ou inibe actos: no homem as categorias podem ser criadas para fazer reportórios para planos de acção.

Na teoria da identidade de papel, a estrutura social é um conjunto de papéis definidos como simultaneamente convencionais e idiossincráticos que só tem sentido na sua relação com o *Self*. O *Self* tem um núcleo mais estrutural e estável e uma periferia mais processual e mutável, e é constituído por três dimensões: *Self* activo (o *I* de Mead), *Self* reactivo ou audiência (o *Me* de Mead) e *Self* fenomenal ou carácter apresentado. A noção de identidade de papel, incidindo no carácter fenomenológico do papel e na familiaridade inerente à interacção face-a-face, substitui a noção de papel social da teoria dos papéis.

A identidade de papel, identidade social ou "máscara" releva do *Self* fenomenal e é definida a partir do princípio do "*Self* que se olha ao espelho" de Cooley (1902): a habilidade da pessoa para se ver a si mesma através das reacções dos outros a si e de assim se apreciar ou reagir a si como se de outra pessoa se tratasse (McCall, 1977). Estas identidades sociais são conceitos de si enquanto imagens ideais forjadas ao longo do processo de socialização a partir do *role-taking*. A identidade de papel é assim uma representação ideal de si no papel que marca a realização de papel e a sua avaliação. Ela é uma elaboração (um embelezamento) pessoal dos temas culturais disponíveis: "é uma visão imaginativa de si próprio como se gostava de pensar em si sendo e actuando como ocupante daquele lugar" (McCall e Simmons, 1978:65).

A noção de identidade de papel, em substituição da noção de papel social, não acentua só o carácter fenomenológico do papel, mas também a familiaridade e a concretude inerente à interacção face-a-face. Assim, se é muito idealizada, a identidade de papel é também muito detalhada e concreta: os outros concretos e os desempenhos concretos são conteúdos das identidades de papel enquanto imaginações. Por esta razão as identidades de papel mudam à medida que mudam pessoas reais e instituições.

Sendo imaginações e fonte primeira de planos de acção, as identidades sociais são parâmetros fundamentais do *Self* reactivo e de critérios de autoavaliação relacionados. Porque são muito idealizadas e simultaneamente fundamentais para o valor que o indivíduo se reconhece, a principal preocupação deste é mantê-las, legitimando-as em desempenhos de papel. No entanto, também as desempenhos de papel se mantêm muito fantasiados sem corresponderem a realizações efectivas. Os outros tornam-se, por isso, a principal fonte de legitimação. A legitimação de uma identidade de papel corresponde ao suporte de papel, o qual não se refere estritamente aos estatuto, prestígio ou estima, mas é sobretudo uma interpretação, pelo sujeito, do conjunto de reacções e desempenhos dos outros com implicações que tendem a confirmar a visão imaginativa da identidade de papel. Para o sujeito, nem todas as audiências estão igualmente credenciadas para o suporte social: a audiência mais importante é o próprio *Self*, tanto mais que o suporte é sempre instável e efémero, sendo a procura de legitimação contínua.

A estrutura e a mudança da identidade pessoal

Cada indivíduo tem várias identidades de papel, nem todas compatíveis ou igualmente legítimas. Tal como os papéis sociais possíveis são múltiplos, também - e sobretudo nas sociedades actuais - as identidades sociais são múltiplas. A identidade pessoal corresponde à organização própria numa pessoa dessas identidades múltiplas e é responsável pelo sentimento de unidade e continuidade do *Self*. No processo de organização, as "máscaras" adaptam-se mutuamente numa espécie de efeito contextual, uma vez que o seu conteúdo semântico contém aspectos convencionais e idiossincráticos, com vista a uma adaptação, mais geral, em relação aos componentes activo e reactivo do *Self*.

Esta adaptação gera uma hierarquia de proeminência ou de importância relativa das identidades sociais organizadas em *clusters* ou padrões: num mesmo *cluster* encontram-se identidades que requerem competências

similares, as mesmas pessoas, o mesmo contexto institucional ou período de vida. A localização de uma identidade é função de: grau em que a pessoa suporta ela própria, na sua visão imaginativa, as suas qualidades e desempenhos como ocupante de uma certa posição, sendo as identidades em que “fazemos” melhor as mais “queridas”; grau em que a nossa visão é suportada por outros cujas avaliações e apreciações contam; grau em que o indivíduo está implicado em conteúdos particulares da sua identidade; grau em que a identidade se liga a investimentos materiais; grau de gratificação intrínseca obtida do desempenho de papéis e a satisfação das identidades correspondentes, normalmente ligada ao sentimento de auto-eficácia.

Esta organização pode ser mais ou menos coesa e mais ou menos diferenciada: os padrões podem constituir-se em subpadrões ou associar-se a outros de formas mais ou menos rígidas ou compartimentalizadas. Segundo McCall e Simmons (1978), a hierarquia de proeminência pode ser determinada, em termos empíricos, para cada pessoa em estudo, sendo a proeminência de uma identidade de papel uma média da quantidade típica de certos factores para essa identidade.

A hierarquia de proeminência corresponde ao *Self* ideal (McCall e Simmons, 1987). A sua mudança é lenta e requer sempre sequências de interacção duráveis capazes de alterar níveis de activação e de investimento. As alterações dependem, em todas as relações (conjuntos de encontros em sequência de interacção), de três fontes de reforço que actuam em simultâneo tentando maximizar-se: da pessoa (o investimento, o compromisso e auto-suporte), do suporte social da audiência e de gratificações extrínsecas e intrínsecas. Os ajustamentos têm em conta tipos e quantidades de reforço. A propósito McCall e Simmons (1978) dizem que a interacção é sempre realizada com, pelo menos, “um olho no mercado”.

São as expectativas que fazem a ligação maior entre o indivíduo e o seu meio pois, por um lado, são o alvo maior dos esforços de formação e de

socialização e das sanções positivas e negativas, e por outro lado é nelas que o indivíduo aposta as suas autoconcepções. Assim, em geral, a pessoa procura situações mais oportunas para certas expectativas e sacrifica outras, e nas situações as expectativas funcionam como padrão que ela aplicará ao seu desempenho. O padrão de mudança liga-se ao confronto entre acontecimentos e expectativas. Segundo McCall e Simmons (1978), normalmente e ao contrário do que defendem as perspectivas funcionalistas, tende-se para o nível óptimo: o acontecimento concordante passa a ser o mínimo aceitável e o que excede as expectativas passa a ser o nível realista. A discrepância de cariz negativo, apenas notável a partir de uma certa duração, provoca problemas de legitimação.

Para Rosenberg e Gara (1985) a identidade pessoal - que definem como McCall (1987) - é um sistema de crenças e a sua estrutura é o conjunto organizado das identidades que a compõem, seus conteúdos e inter-relações. Para dar conta dessa estrutura os autores utilizam dois modelos diferentes.

No primeiro, segue-se o modelo hierárquico da percepção pessoal. Num par de identidades podem existir relações de três tipos: subordinação / sobreordenação, disjunção e equivalência. A três relações estruturais básicas são especificadas para todo o par de identidades, podendo fazer-se uma hierarquia desde as sobreordenadas até às disjuntivas. Uma identidade sobreordenada é uma identidade maior e podem existir várias identidades maiores. O segundo modelo baseia-se numa organização em classes discretas ou categorias básicas constituídas por características ou atributos que podem estar presentes em várias identidades. Assim, qualquer identidade é um composto de características de uma ou várias categorias básicas. É assim possível estabelecer relações entre características de uma identidade e entre identidades. Os autores consideram que as categorias básicas correspondem provavelmente aos aspectos categoriais e menos mutáveis da personalidade.

Mas cada identidade social pode construir-se através de novas combinações de características ou categorias básicas. A possibilidade de uma

identidade criar novas combinações de dimensões depende do seu grau de elaboração - conjunto de modos nos quais a identidade é experienciada e usada. São dois os índices de elaboração de uma identidade: o nível da identidade na hierarquia ou número de identidades que lhe estão subordinadas e o número de características associadas à identidade.

A elaboração é também uma propriedade crítica nos funcionamento e disfuncionamento da identidade. Um acontecimento gera crise na medida em que rompe com identidades sobreordenadas pondo em perigo as realidades que lhes correspondem e afectando o sentimento de continuidade. Para dar conta do modo como os indivíduos confrontam estas situações os autores apresentam dois tipos de resposta possível. Uma baseia-se na relação entre identidades, a outra na relação entre categorias básicas.

No primeiro caso, se o indivíduo possui mais que uma identidade maior, uma outra identidade sobreordenada pode ser transitoriamente enfatizada; neste caso, o indivíduo mantém o sentimento de *Self* enquanto resolve a crise. Quando o indivíduo não possui outra identidade maior, o sentimento de autenticidade fica altamente ameaçado, podendo a pessoa recorrer à identidade contrastante. Se o contraste não é elaborado, predomina um modo negativo de organização da experiência que dificulta a existência de suporte social durante a crise.

No segundo caso, a pessoa reagrupa categorias básicas em novas identidades e fá-lo habitualmente. Neste caso, dizem os autores, estamos perante o "*Self* mutável" de Zurcher (1977) - também referido em McCall (1977, 1987), Turner (1987) e Yardley (1987) - o qual consiste numa estrutura da identidade mais orientada para a mudança que para a estabilidade, onde a definição de si é suficientemente abstracta para transcender situações sociais específicas.

Integrando, de certo modo, as diversas perspectivas sobre a estrutura e dinâmica da identidade pessoal até agora apresentadas, Sheila Rossan (1987)

identifica na identidade três componentes: um núcleo, sub-identidades e traços generalizados.

As sub-identidades estão relacionadas com ligações a papéis e posições tomadas na estrutura social e são tanto mais significativas para o indivíduo quanto mais a posição tem parceiros específicos: "ser pai" é mais significativo que ser da "classe média". Os traços generalizados são características que o indivíduo atribui a si, porque são comuns a muitas ligações de papel ou porque têm uma relação particular com uma sub-identidade saliente. O núcleo contém os atributos mais generalizados e salientes; instala-se precocemente, antes que o indivíduo possa manipular conscientemente símbolos, e corresponde ao sentimento fundamental de *Self*. As subidentidades e características associadas mudam mais frequentemente que os traços generalizados e estes mais que o núcleo. O núcleo muda por associação de conteúdos e nunca pela sua exclusão, pois é ele que, permitindo a reorganização, contribui para o sentimento de continuidade.

Baseando-se em estudos de situações de transição de papel em amostras femininas, a autora considera que a mudança da identidade no adulto põe em jogo sete factores. As apreciações reflectidas e a negociação de papéis estão ligadas à intensidade da interacção efectiva. As apreciações reflectidas definem-se como o *looking-glass Self* de Cooley e põem em destaque a interpretação; do que realmente se passa só é tomado o que tem significado compatível com o sentimento actual de *Self*. A negociação de papéis incide no ajustamento de comportamentos abertos e cobertos entre parceiros da interacção, mediante o jogo das expectativas de um e do outro, sobre si, sobre o parceiro e sobre o seu comportamento conjunto.

A comparação social, a reacção a padrões pessoais, as mudanças corporais, a complexidade cognitiva e a identidade corrente são outros factores que intervêm no desenvolvimento da identidade do adulto que não dependem tanto da interacção intensa e efectiva. A comparação social permite-nos tipificar o

nosso comportamento por relação com o dos outros e perspectivizar mudanças e suas direcções. A reacção a padrões pessoais incide nas mudanças provocados pelos juízos próprios de sucesso ou fracasso de acordo com ideais relativos à ética ou à competência; os outros, não sendo muito importantes nas reacções a padrões, são-no em relação à sua configuração em novos papéis. As mudanças corporais envolvem mudanças nas três componentes da identidade na medida em que a imagem do corpo está intimamente ligada à imagem do *Self*. A complexidade diz respeito ao modo diferencial como as pessoas pensam sobre si, toleram a ambiguidade das identidades, se descrevem de modo mais ou menos subtil e usam a linguagem. A identidade corrente diz respeito ao modo actual de vivência da identidade, o qual afecta o que se poderá ser de seguida.

4 – Bibliografia

**LOPES, A (2000). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE. (Cap.3)

*McCALL, J.; SIMMONS, JL. (1978). *Identities and interactions - an examination of human association in everyday life*. London: Free Press.

ROSENBERG, S.; GARA, M. (1985). The multiplicity of personal identity. In Phillip S. (Ed.). *Self, situations and social behaviour*. Beverly Hills: Sage Publications. 87-113.

ROSSAN, S. (1987). Identity and its development in adulthood. In Honess, T.; Yardley, K. (Eds.). *Self and identity: perspectives across the lifespan*. London: Routledge & Kegan Paul. 304-319.

TURNER, Ralph (1987). Articulating self and social structure. In Yardley, K.; Honess, T. (Eds.). *Self and identity: psychosocial perspectives*. Chichester: John Wiley and Sons. 119-132.

YARDLEY, K. (1987). What do you mean "Who am I?": exploring the implications of a self-concept measurement with subjects. In Yardley, K.; Honess,

T. (Eds.). *Self and identity: psychosocial perspectives*. Chichester: John Wiley and Sons. 211-230.

MOMENTO 8 - TEORIAS DE ÊNFASE NA INTERACÇÃO: A NECESSIDADE DE TROCA - A DINÂMICA DA INTERACÇÃO

1 – Objectivos

- Distinguir e relacionar a dimensão das tarefas e a dimensão das identidades numa interacção face-a-face
- Conhecer as etapas do processo de estabelecimento de identidades numa interacção
- Tomar consciência de que subjacente ao estabelecimento de identidades numa situação estão considerações de custo-benefício (troca)
- Conhecer os processos cognitivos inerentes à negociação de identidades numa situação
- Conhecer os processos expressivos inerentes à negociação de identidades numa situação
- Definir consenso de identidades ou consenso de trabalho numa situação

2 – Sumário

Dinâmica da interacção e definição da situação

A definição da situação como estabelecimento de identidades

As etapas do estabelecimento de identidades: negociação de identidades sociais e negociação de papéis interactivos

Processos cognitivos e processos expressivos na negociação de identidades

Processos cognitivos: role-taking e improvisação de um papel para o Self

Processos expressivos: apresentação selectiva do Self e altercasting

O consenso de trabalho

3 - Exposição

McCall e Simmons (1978) focalizam a dinâmica das interações face-a-face distinguindo entre os encontros e relações - sequências interactivas relativas a vários encontros das mesmas pessoas. A situação revela uma hierarquia de saliência específica que corresponde à identidade situada. A saliência de uma identidade refere-se à sua localização nesta organização hierárquica situacional.

Tarefa e identidades

A maior parte das vezes as actividades são o foco do encontro e não as identidades. No entanto, o estabelecimento de identidades num encontro é um pré-requisito necessário à execução de outras tarefas sociais. Se a tarefa é figura, a negociação de identidades é fundo. Ao longo de um encontro ou de uma relação uma e outro podem continuar a sofrer inversões, mas normalmente o estabelecimento de identidades é a primeira tarefa a realizar: a diferença não resolvida entre a identificação do *Self* e do outro cria muito stress na interacção; até que se chegue a acordo ninguém pode prosseguir seguramente na relação com o outro. McCall e Simmons (1978) chamam, no entanto, a atenção para o facto de cada uma das decisões sobre as tarefas, a sua especificação em comportamentos, assim como a definição de objectos relacionados com a tarefa, terem uma “significância simbólica” em relação com várias gratificações e identidades.

A definição da situação e consenso de trabalho

O estabelecimento de identidades tem lugar sobretudo em situações não estruturadas. O grau de não estruturação de uma situação resulta, quer em incerteza dos actores sobre quais das suas identidades estão envolvidas na situação, quer em ambiguidades nos significados da situação para identidades

que já estão envolvidas. Tipicamente, o problema não é não haver interpretação plausível, mas antes haver duas ou mais interpretações que podem adequar-se à situação, cada uma das quais implica significados diferentes ou até conflituais para as pessoas envolvidas. Entra-se, então, na fase de definição da situação.

O estabelecimento de identidades é um processo complexo de ajustamento, contratualização e "regateio" que tem pelo menos duas etapas motivadas, segundo McCall e Simmons (1978), por considerações de custo-benefício: a negociação de identidades sociais e a negociação de papéis interactivos. A primeira diz respeito a acordo nas grandes linhas, a segunda a acordo sobre aspectos específicos do carácter apresentado naquela interacção.

De início, cada pessoa tenta incorporar na situação as identidades nela salientes; a negociação é um processo de determinar como, quais e quantas identidades salientes na situação podem ser incorporadas no desempenho. Para o efeito, o indivíduo tenta reconciliar o papel improvisado com a sua hierarquia de saliência e com a hierarquia de saliência do outro. Contra a ideia de alguns autores, nomeadamente de Goffman, McCall e Simmons (1978) consideram que o atingir desta "definição da situação" não resolve as matérias de identidade e do significado das pessoas no encontro; pelo contrário, é apenas um princípio, um acordo de base para continuar a negociar esses aspectos específicos, os papéis interactivos.

Prosseguindo na negociação o indivíduo procura colocar o outro na sua direcção oferecendo-lhe reforços transportados no comportamento próprio, o que fará apenas se pressentir que o outro o fará também. Antes da troca real há um "regateio" onde a desempenho dramático e suas implicações expressivas é determinante. O reforço determinante é a coincidência entre estas implicações expressivas e a identidade de papel de quem as recebe de modo que o acordo vai depender da capacidade de, por processos expressivos, permitir ao outro que ele se sinta ser a pessoa que pensa ser.

A troca baseia-se em duas estratégias cada uma das quais exige diferentes tipos de reciprocidades tácticas. Na primeira, supõe-se que cada um é uma audiência cooperativa e honesta para o outro, bastando o desempenho de papel em si mesma. Mas porque a promulgação de uma identidade corre riscos - de altivez e autismo - usa-se uma segunda estratégia (sobretudo em relações muito próximas ou muito distantes) que consiste na oferta de suporte para identidades vulneráveis em troca de "favores". Segundo McCall e Simmons (1978), normalmente há um compromisso entre um acordo de "avaliação honesta" com uma certa quantidade de permuta de "favores", por questões de segurança.

O "consenso de trabalho" assim conseguido é uma imagem mútua que consiste mais na "ausência de desacordos impeditivos" (*ibid.*:123) que na existência de acordos, o que não é problemático pois toda a interacção necessita de um desacordo suficiente para que cada um possa prosseguir, num certo grau, com os seus próprios planos de acção.

No consenso "várias identidades de cada um dos interactores estão envolvidas" e ao longo da interacção subsequente "várias identidades unem-se de tal maneira (...) que só analiticamente podem ser separadas" (McCall e Simmons, 1978:126). A negociação e legitimação dessas identidades implicam processos cognitivos e processos expressivos.

Processos cognitivos e expressivos

Os processos cognitivos são cobertos e passivos, e os processos expressivos são abertos e activos. Entre os processos cognitivos destacam-se o *role-taking* e a improvisação de um papel para o *Self*; entre os processos expressivos destacam-se a apresentação do *Self* e o *altercasting*. Os processos cognitivos, segundo McCall e Simmons (1987), por se relacionarem com o ajuizamento das identidades reclamadas para a situação, têm prioridade lógica na compreensão do fluxo da interacção.

Os processos cognitivos

O *role-taking* é um caso especial do processo geral de apreciar pessoas, e relaciona-se com a atribuição e o papel interactivo. O seu carácter especial decorre do seu objectivo: não se trata de atribuir à pessoa determinadas qualidades, mas sim de lhe atribuir um papel interactivo (que traduz a hierarquia de saliência): "a linha de acção plausível e característica que flui, é verdadeiramente expressiva, de um carácter distintivo" (McCall e Simmons, 1978:127), sendo o carácter (ou a *persona* se se tratar de uma relação durável respeitante a uma série de encontros) o estilo, decorrente de várias identidades de papel, que o indivíduo procura assumir e ver reconhecido num encontro.

Trata-se de, a partir da conduta específica do outro, descobrir a sua linha de acção. Esta descoberta decorre da interpretação da conduta enquanto traduzindo toda uma configuração de percurso (um papel interactivo): quer o papel, quer o carácter são objectos sociais no sentido interaccionista, ou seja, não são prévios, mas resultam da interacção entre desempenho e audiência. A configuração de percurso resulta da imputação de motivos e não de "traços": para discernir o papel do outro imputamos-lhe certos motivos e propósitos, em função dos quais as suas acções nos aparecem coerentemente organizadas como linha de acção reconhecível.

Cada cultura, instituição ou situação tem o seu vocabulário de motivos próprio - normalmente pouco extenso - adequado aos respectivos comportamentos. Nas sociedades actuais, onde os vocabulários de motivos se multiplicaram, a variável é o vocabulário de motivos aceite nas situações. O vocabulário de motivos é um discurso justificatório dominante de que decorrem opiniões relevantes (perturbantes) para a pessoa. Assim, um modo de identificar o vocabulário de motivos de uma pessoa é identificar qual é a sua audiência. Para darmos sentido às acções dos outros temos que conhecer o vocabulário de motivos da sua audiência relevante.

As pessoas variam profundamente nas suas habilidades de *role-taking*; estas dependem da presença no “forum interno” do indivíduo de componentes similares às das identidades salientes nas acções presentes: o *role-taking* (sempre uma hipótese temporária) resulta de um processo em que o indivíduo vai tentando localizar a hierarquia de saliência do outro na sua própria hierarquia.

As variáveis que influenciam a acuidade das nossas habilidades de *role-taking* derivam da natureza do próprio processo de *role-taking*:

- quantidade e qualidade das nossas experiências; a aprendizagem do *role-taking* decorre de experiências subjectivas em papéis similares e de experiências objectivas observando outros em papéis;

- grau de convencionalidade das desempenhos e das identidades envolvidas; o *role-taking* ancora-se em “denominadores comuns” presentes no imaginário da cultura;

- grau de familiaridade com as pessoas em presença; o *role-taking* é facilitado com o contacto visual e a afinidade (com a diminuição da distância social), sem se confundir com simpatia ou envolvimento emocional.

Uma vez que descobrimos, errada ou correctamente, qual é o papel interactivo corrente do outro, modificamos a nossa própria linha de acção tendo em conta as suas implicações para os nossos planos de acção: trata-se da improvisação de um papel para o *Self*, o segundo processo cognitivo relevante, no qual o indivíduo tenta aproveitar maximamente o plano de acção do outro, plano de acção percebido em termos de “estrutura de oportunidades”, para as suas identidades relevantes.

Assim o papel imputado ao outro, tornando algumas das nossas identidades de papel mais salientes na situação (aquelas para as quais o papel do outro constitui uma oportunidade), influencia os nossos próprios papéis.

Dadas a hierarquia de saliência e a estrutura de oportunidades, os nossos propósitos e fins na interacção estão mais clarificados. O objectivo é obter certos tipos de reforço social: suporte de papel e gratificação intrínseca e extrínseca.

O outro, tal como o próprio, segue o mesmo processo sem que, muitas vezes, os dois processos se encontrem. Segundo McCall e Simmons (1978), se se pretende acomodação, cada parte de papel improvisado deve estar, pelo menos grosseiramente, na linha do papel que lhe foi imputado pelas outras partes. Em geral, é muito difícil conseguir esta correspondência. O papel imputado e o papel improvisado devem, por isso, ser cruzados um com o outro através de comunicação efectiva com o outro que vive os mesmos problemas.

Os processos expressivos

A apresentação selectiva do *Self* é um processo expressivo pelo qual, controlando cuidadosamente os nossos comportamentos expressivos, tentamos dar ao outro uma imagem do carácter que desejamos assumir na situação; se, neste processo, o nosso desempenho sustém o nosso papel e carácter, o outro terá poucas hipóteses para negar a nossa reivindicação de identidade. O outro é então constrangido a aceitar a nossa reivindicação, conduzindo-se de modo apropriado e dando-nos, pelo menos, o benefício da dúvida. Assim "beneficiado", o próprio tentará tirar partido da situação, enquanto o outro tenderá, privadamente, a testar a sua reivindicação.

O *altercasting* distingue-se da apresentação do *Self* no seu ponto de aplicação: ele consiste em mostrar por quem tomamos o outro, actuando como se de facto ele fôsse a espécie de pessoa pela qual o tomamos. O objectivo é de facto pôr o outro a actuar de acordo com o papel que lhe distribuimos.

Nem a apresentação do *Self* nem o *casting* resultam automaticamente - eles apenas servem para mostrar ao outro os nossos processos cognitivos, expressando o papel que lhe damos e o papel que damos a nós - pois entre a expressão e a impressão há um caminho complexo. O outro pode ou não reconhecer as expressões, ou não as aceitar. Neste caso, os processos expressivos sugerem apenas ao outro a direcção em que gostaríamos que os papéis de cada parte mudassem, não servem para estruturar o encontro: as partes actuarão em bases incompatíveis. Segundo McCall e Simmons (1978),

tipicamente, as partes negociarão algum tipo de compromisso cada uma acedendo em parte aos pedidos do outro, mas raramente no mesmo grau.

O acordo de trabalho existe: quando os processos cognitivos de uma pessoa, no que diz respeito às identidades sociais, não estão em grande conflito com os processos expressivos da outra pessoa; quando o *altercasting* de uma pessoa não é muito inconsistente com o seu papel improvisado; e quando a apresentação do *Self* por uma parte não é muito inconsistente com o papel que lhe é imputado pelo outro.

4 – Bibliografia

****LOPES, A (2000).** *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE. (Cap.3)

***McCALL, J.; SIMMONS, JL. (1978).** *Identities and interactions - an examination of human association in everyday life*. London: Free Press.

MOMENTO 9 - TEORIAS DE ÊNFASE NA COGNIÇÃO: A NECESSIDADE DE ESTRUTURA - A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1 - Objectivos

- Tomar consciência da inovação que a teoria das representações sociais representa para a concepção da acção colectiva e da sua transformação
- Compreender que as representações sociais correspondem para os indivíduos à dimensão subjectiva da estrutura social
- Relacionar crise de identidade e crise de representações sociais e mudança social e transformação de representações sociais

2 – Sumário

O sentido da teoria das representações sociais

Definição de representação social

Funções das representações sociais

Constituintes das representações sociais

Formação e transformação das representações sociais

3 - Exposição

Na teoria das representações sociais (RS), Serge Moscovici (1969) pretende dar conta do carácter dinâmico e móvel das representações partilhadas nas sociedades ocidentais contemporâneas, reconceptualizando sócio-cognitivamente o conceito de representação colectiva de Durkheim. Com refere Moscovici (1989:83) com o conceito "trata-se de compreender não mais a tradição, mas a inovação, não mais a vida social já feita mas a vida social a fazer-se".

A originalidade da teoria consiste em acentuar a componente cognitiva da vida social que se traduz na consideração de que os grupos sociais não coincidem com as categorias sociais pré-existentes, mas dizem respeito ao conjunto de pessoas que partilham uma dada representação social sobre um determinado objecto social. As RS ocupam nas sociedades de hoje o lugar do mito e do pensamento popular nas sociedades tradicionais, sendo a sua função cognitiva maior acolher a novidade, ordenando o meio e facilitando a comunicação (Moscovici, 1988). O pensamento social não é visto como a expressão das deficiências da epistemologia profana, mas como um conhecimento que permite aos grupos e indivíduos afrontar a realidade com eficácia.

O objectivo é saber como se cria informação nova, não com base em constructos hipotéticos mas com base nos conteúdos e na estrutura do pensamento social e nas suas relações com a memória. A teoria estabelece, assim, relações com o interaccionismo simbólico, a fenomenologia e a etnometodologia (Moscovici, 1988) por um lado, e com a Linguística e a Semiótica (Moscovici, 1985; 1992) por outro.

O conceito de representação social

Representar é uma actividade de pensamento - que se relaciona com outras actividades mentais, tais como a percepção, a conceptualização e a memória - pela qual um sujeito se relaciona com um objecto (pessoa, coisa, acontecimento material, psicológico ou social, fenómeno material, ideia, teoria) real, imaginário ou mítico, tornando-o visível ou presente quanto está ausente; a sua re-apresentação tem a marca do sujeito e da sua actividade (Jodelet, 1989). Segundo Chombart de Lauwe (1984:877) toda a representação mental comporta elementos das representações sociais: "a pesquisa mostra que a imagem de um objecto depende de um imaginário social, e que o conceito não abstrai senão em função de um conjunto de conhecimentos relativos ao objectivo e à simbolização

de que o objecto é suporte". Doise (1986:85) define as representações sociais como "princípios geradores de tomadas de posição ligadas às inserções específicas num conjunto de relações sociais organizando os processos simbólicos que intervêm nestas relações".

As RS são então formas de pensamento individual partilhadas por grupos que foram forjadas e são sustentadas por sistemas de interacção e comunicação próprias a esses grupos: servem para guiar, proteger e justificar condutas e interacções no grupo. Assim, as RS exprimem a visão consensual da realidade por parte de um grupo e orientam as suas relações com o mundo, razão pela qual Jodelet (1989) diz que as RS representam a identidade do grupo. A autora esclarece que a condição de partilha nas RS não anula particularidades; ela corresponde mais ao modo como o pensamento de cada um é marcado pelo facto de outros também o partilharem que à extensão da sua distribuição entre os membros de um grupo. A propósito, Moscovici (1988) frisa que a falácia da mente de grupo é tão perniciosa como a falácia da mente individual; o consenso, que se refere ao domínio intersubjectivo, é um consenso dinâmico e holístico onde se misturam uniformidades e divergências (Moscovici 1985). Litton e Potter (1985) precisam que as RS criam fronteiras para o conflito sem o irradiarem, gerem o conflito mas não o eliminam.

Uma RS é constituída pelas seguintes dimensões (Herzlich, 1972): (1) informação - quantidade e qualidade da informação sobre um objecto social; (2) campo de representação - organização do conteúdo da representação ou imagética da informação onde são determinantes os factores ideológicos; (3) atitude - orientação geral positiva ou negativa em relação ao objecto de representação; a atitude é mais primitiva que os outros dois componentes, pode existir mesmo quando os outros são reduzidos e é geneticamente primeira; ela prepara para a RS no plano cognitivo e valorativo.

Segundo Moscovici (1988) há isomorfismo especial da estrutura cognitiva e das funções para agir e comunicar. Jodelet (1989) insiste no modo

como as RS orientam a acção e a gestão de relações com o mundo servindo interesses de grupos. Em Herzlich (1972) e Semin (1989) explicam-se estas relações entre RS e acção; segundo Herzlich (1972) a acção refere-se a uma prática social do sujeito que ocupa um lugar social onde se moldam e reflectem as RS que regulam, antecipam e justificam as relações sociais; para Semin (1989) as RS preparam para a acção, não porque guiam o comportamento mas porque organizam o meio em que tomam lugar, remodelando-o e constituindo-o, ou seja, colocando o comportamento numa rede de relações a que está ligado o seu objecto.

A transformação das representações sociais

A formação das RS envolve dois processos: a objectivação e a ancoragem. O processo de objectivação corresponde a uma operação imagética estruturante tendente a tornar concreto o abstracto, e desenvolve-se em três fases: (a) selecção e descontextualização dos elementos da teoria (construção selectiva), (b) formação de um núcleo figurativo (esquematização estruturante) e (c) naturalização. Segundo Jodelet (1989), no processo de objectivação seleccionam-se os elementos que, mais salientes em termos de referências ideológicas e culturais, têm mais ressonância existencial. A ancoragem integra o objecto representado no quadro de pensamento pré-existente, transformando-o; simultaneamente, enraiza socialmente a representação, dando-lhe uma significação e uma utilidade no mundo social. O sistema de acolhimento pode abrir-se mais ou menos ao elemento novo e, dentro de um mesmo sistema, as RS podem funcionar de um modo mais rígido ou mais flexível; de qualquer modo, o processo de ancoragem, ao fornecer de imediato uma matriz que é partilhada socialmente, permite tirar conclusões rápidas, desenvolvendo-se a interacção de modo a confirmá-la.

A transformação de uma RS é possível através de acções individuais na medida em que o grupo for cooperativamente envolvido no processo (Doise e

Palmonari, 1986) e envolve a apresentação da novidade. O novo é o que representa um fracasso da comunicação com o mundo, onde pessoas e objectos estão colocados; é o que não corresponde à matriz do espaço de vida, às expectativas, gerando curto-circuito na corrente de troca pelo qual se perdem os passos necessários para atingir os objectivos. A adaptação a este desencontro requer energia (Moscovici, 1988): em presença da incerteza e na ausência de um quadro seguro e completo, os meios que ficam soltos são enquadrados em quadros de pensamento já existentes, modificando-os de modo relativo. As redes de comunicação - mediática, institucional ou informal - intervêm aí.

O modo como os *media* interferem nos processos de formação e transformação das RS não é muito aprofundado em Moscovici. Semin (1989) diz mesmo que a ausência deste aprofundamento pode fazer com que os processos de ancoragem e objectivação sejam vistos apenas como processos intrapsíquicos. Para Shotter (1986), como vimos, os sentimentos partilhados são um mediador fundamental.

A hipótese do núcleo central e transformação das RS

O núcleo figurativo, que emerge no processo de objectivação, chama a atenção para a dimensão estrutural das representações sociais. Segundo Abric (1984, 1989) toda a representação é organizada em torno de um núcleo central ou estruturante que determina a significação do conjunto. Esse núcleo assegura uma função geradora - pela qual se criam e transformam os outros elementos da representação no mesmo sentido e valência - e uma função organizadora - que detém as relações entre os elementos assegurando a estabilidade e a unidade da significação do conjunto. O núcleo é determinado pela natureza do objecto representado, pela relação que os sujeitos têm com ele e pela finalidade da situação em que a representação é produzida, e é o elemento mais estável e mais resistente à mudança da representação. A sua ausência desestruturaria por completo a representação ou, pelo menos, mudar-lhe-ia por completo o

significado. Entretanto, a representação pode evoluir por mudança de sentido ou natureza dos elementos periféricos; mas esta transformação não muda o significado global da representação, o que só acontece quando o núcleo é atingido.

Flament (1989) dá uma maior importância aos elementos periféricos. Considera-os *esquemas*, que define como sequência de actos essenciais numa situação. São organizados pelo núcleo central e asseguram o funcionamento instantâneo das representações de um modo normal; são esquemas normais. O núcleo também pode ter esquemas mas são mais abstractos. Quando, sendo os esquemas normais, as situações não o são, gera-se desacordo entre representação e situação. Normalmente, o desacordo não se faz no núcleo, pois a periferia funciona reabsorvendo desacordos. Este mesmo mecanismo permite explicar a transformação das representações. O núcleo central pode ser atingido por esquemas periféricos que se foram modificando, tornando-se esquemas estrangeiros. Embora esta transformação se possa dar por ruptura brutal, ela é mais frequentemente progressiva. À medida que práticas estranhas à representação vão sendo introduzidas, a periferia, que actua como “para-choques”, vai sendo “amolgada”; os esquemas normais, dada a proliferação de esquemas estrangeiros, tornam-se esquemas estranhos que têm quatro componentes: a lembrança do normal, a designação do estrangeiro, a afirmação da sua contradição e a racionalização que permite temporariamente suportar a contradição. Normalmente, a racionalização apoia-se na cultura que as práticas negam; as que se apoiam nas novas práticas não são tão convincentes e podem ser contraditórias. As racionalizações múltiplas acumuladas criam inconsistências, intra-individuais e inter-individuais, de tal forma insuportáveis que são possíveis duas saídas apenas: ou voltar às práticas antigas ou reestruturar o campo da representação. No primeiro caso é provável que fiquem sequelas, no segundo a mudança não se faz ao mesmo tempo para toda a população. Segundo Flament (1989) são os mais jovens e os que têm mais estudos os primeiros a mudar. Sendo o núcleo central fracturado, os seus elementos seguem lógicas próprias,

reencontrando-se com um sentido modificado, integrando, mais ou menos centralmente, uma nova representação.

4 – Bibliografia

ABRIC, J.-C. (1984). L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*. 366, 861-875.

ABRIC, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. n Jodelet, D.(Ed.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF. 187-203.

CHOMBART DE LAUWE, M. J. (1984). La représentation des catégories sociales dominées, rôle social, intériorisation. *Bulletin de Psychologie*. Tome XXXVII, 366, 877-886.

DOISE, W. (1986). Les représentations sociales, définitions d'un concept. In Doise, W.; Palmonari, A. (Eds.). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel, Delacheaux & Niestlé. 81-94.

FLAMENT, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In Jodelet, D. (Ed). *Les représentations sociales*. Paris: PUF. 204-219.

HERZLICH, C. (1972). La représentation sociale. In Moscovici, S. (Dir.). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Librairie Larousse. 303-323.

JODELET, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In Jodelet, D.(Ed.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF. 31-61.

LITTON, I.; POTTER, J. (1985). Social representations in ordinary explanation of a "riot". *European Journal of Social Psychology*. Vol. 15, 371-388.

**LOPES, A (2000). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE. (Cap.3)

*MOSCOVICI, S. (1969). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.

MOSCOVICI, S. (1985). Comment on Potter & Litton. *British Journal of Social Psychology*. 24, 91-92.

MOSCOVICI, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*. Vol. 18, 211-250.

MOSCOVICI, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales, in Jodelet, D., *Les représentations sociales*. Paris: PUF. 62-86.

MOSCOVICI, S. (1992). La nouvelle pensée magique. *Bulletin de Psychologie*. 405, 301-324.

SEMIN, G. (1989). Prototypes et représentations sociales. In Jodelet, D.(Ed.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 239-251.

MOMENTO 10 - TEORIAS DE ÊNFASE NA COGNIÇÃO: A NECESSIDADE DE ESTRUTURA - A EGOECOLOGIA

1 – Objectivos

- Relacionar representações sociais e dinâmica cognitiva pessoal
- Tomar consciência de que a construção de sentido num contexto de dinâmicas transformadoras é parte nuclear das configurações cognitivas pessoais
- Conhecer as modalidades de organização individuais das representações de si e dos grupos a que se pertence (identidade psicossocial)
- Conhecer um método de estudo da identidade psicossocial de uma pessoa
- Relacionar descentração cognitiva e descentração social

2 – Sumário

A identidade psicossocial de uma pessoa em Marisa Zavalloni: ponto de partida e definição

Significado dos grupos e memória a longo prazo

Meio Interior Operatório: constituição e dinâmica

O método da contextualização representacional

Centração social dos sistemas cognitivos actuais

3 - Exposição

A teoria da identidade psicossocial de Marisa Zavalloni (1973; 1979; Zavalloni e Louis-Guérin, 1984) enquadra-se na teoria das representações sociais (RS) de Moscovici referindo-se à tradução na pessoa das representações sociais. Zavalloni e Louis-Guérin (1984) tem também por referência fundamental uma sociedade marcada pela diversidade de valores e ideologias onde as categorias sociais tradicionais perderam o sentido, sendo o sujeito constantemente obrigado

a re-situar-se. Com o conceito de identidade psicossocial pretende dar conta do substrato cognitivo e afectivo que, neste contexto, subjaz às escolhas, para discernir os princípios da constituição do sentido num contexto de dinâmicas transformadoras.

A identidade psicossocial de uma pessoa é um objecto privilegiado da construção da realidade por grupos e indivíduos e exprime “a interacção entre componentes pessoais e sociais da identidade” (1984:17): ela corresponde às modalidades de organização num indivíduo - modalidades de identificação, diferenciação e dissociação - das representações de si e dos grupos aos quais pertence.

O Meio Interior Operatório (MIO) é o lugar concreto no indivíduo das modalidades de interacção inerentes à identidade psicossocial. Trata-se de um constructo psíquico que assegura a coerência e a permanência e se elabora ao longo da vida numa relação dialéctica entre o meio e as estruturas internas: é um sistema de significação de natureza cognitiva e motivacional constituído por imagens, conceitos, juízos e experiências e organiza-se em micro-estruturas representacionais de Si, do Outro e da Sociedade. Se as modalidades de organização são invariantes, os conteúdos, as configurações e a significação são variáveis, sincronicamente e diacronicamente. Constituído na e pela memória a longo prazo, a memória semântica e episódica é o seu invólucro.

Fazendo justiça à especificidade do pensamento social, Zavalloni distingue entre indivíduos e grupos e entre percepção e memória. Ao contrário dos indivíduos, os grupos sociais só têm significado enquanto abstracções presentes na memória a longo prazo, têm um número limitado de qualidades em destaque e não são responsivos por si mesmos. Dado que a relação com o mundo é feita por pertenças sociais e culturais, a teoria da identidade baseia-se na representação destas pertenças que, ao nível manifesto, medeiam entre o indivíduo e o meio e, ao nível latente, conjugam o social e o psíquico, funcionando como suporte para o conhecimento da realidade. A identidade psicossocial é

assim uma estrutura cognitiva ligada ao pensamento representacional cujo conteúdo e dinâmica emergem da biografia pessoal e da história social. Estes conteúdo e dinâmica podem ser identificados segundo uma metodologia própria - o método de Contextualização Representacional. Em Zavalloni (1984, 1979, 1973) o pensamento representacional tem dois níveis diferentes: um nível intersubjectivo onde se admite um consenso de pregnância partilhado, que permite a comunicação; e um nível subjectivo, onde ganha ênfase a pregnância das imagens ligadas aos significados sociomórficos, que determina a acção. O último sustenta o primeiro. O nível intersubjectivo está presente nas unidades representacionais (verbais) usadas pelas pessoas para caracterizar os seus grupos de pertença e o nível subjectivo existe nas microestruturas representacionais do MIO. Entre umas e outras há uma diferença de natureza: as primeiras são estruturas de superfície, estão ligadas directamente ao meio sócio-cultural e têm uma variabilidade reduzida; as segundas são estruturas profundas, são características do psiquismo e a sua variabilidade é imensa. Tendo em conta esta diferenciação, Zavalloni e Louis-Guérin (1984) apresenta as seguintes propriedades do pensamento representacional:

- no nível intersubjectivo do pensamento representacional intervém uma regra de economia na activação psíquica, pois de todos os conteúdos possíveis são activados os que coincidem com a biografia do sujeito; sendo o número de representações ilimitado cada indivíduo só retém algumas, as que relacionam motivações pessoais e escolhas sociais;
 - sendo o pensamento representacional específico a cada indivíduo, entre o nível intersubjectivo e o nível subjectivo há relações semelhantes às que existem entre pensamento e linguagem;
 - a recodificação, propriedade da memória segundo a qual um conjunto limitado de imagens opera numa variedade de tarefas, permite a passagem do nível intersubjectivo ao nível subjectivo;
 - a partir desta actividade é possível detectar, num mesmo grupo de pertença, grupos próprios e alheios;
- O método da contextualização representacional, ideográfico e compreensivo, pretende atingir o conteúdo e a dinâmica do MIO, a Identidade

psicossocial, através da recodificação das representações dos grupos de pertença sociológicos, as quais se consideram intimamente ligadas a representações de Si.

Conhecer a estrutura e a dinâmica do meio interno, segundo Zavalloni e Louis-Guérin (1984), permite conhecer as raízes internas das representações sociais, e como varia o seu sentido à medida que variam os referentes e os vividos pessoal e social.

Numa primeira fase, são os próprios grupos de pertença - a ecologia social de um indivíduo - que são colocados como estímulo; assim se activam segmentos da memória para gerar representações sintéticas ou categorias. Essas categorias são depois usadas como estímulos associativos, o que permite que surjam na consciência como subgrupos operantes e imagens representacionais; trata-se de uma recodificação dos grupos de pertença em dimensões significativas (imagens e experiências particulares) para o próprio.

Estes grupos assim recodificados são centrais na estrutura representacional do indivíduo: ligam aspirações e valores e são a memória social do indivíduo. São imagens concretas, reais ou imaginárias, protótipos, que permitem lidar com os objectos abstractos do mundo social através de objectos humanos que os simbolizam.

Estas relações são relações simbólicas e imaginárias de identificação e diferenciação cuja função é antecipar respostas ao meio externo. As categorias apresentadas mediante a colocação dos grupos de pertença como estímulos denominam-se "unidades representacionais" (UR), ou dados de 1º grau; os produtos da recodificação destes denominam-se dados de 2º grau.

Na sua utilização do método, Zavalloni e Louis-Guérin (1984) constata o carácter centrado do pensamento social dos indivíduos, mas afirma que, tal como é possível "ensinar" a descentração cognitiva, também é possível formar para a descentração social.

4 – Bibliografia

**LOPES, A (2001). *Professoras e identidade*. Porto: Asa.

**LOPES, A (2000). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE. (Cap.3)

*ZAVALLONI, M. (1973). L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science. In Moscovici, S. (Dir.). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Librairie Larousse. 246-263.

ZAVALLONI, M. (1979). Identité sociale et égo-écologie - vers une science empirique de la subjectivité. In Tap, P. (Dir.). *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse: Privat. 195-209.

ZAVALLONI, M.; LOUIS-GUÉRIN, C. (1984). *Identité sociale et conscience - Introduction à l'égo-écologie*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

MOMENTO 11 - TEORIAS DE ÊNFASE NA COGNIÇÃO: A NECESSIDADE DE ESTRUTURA - MUDANÇA INDIVIDUAL E MUDANÇA COLECTIVA

1 – Objectivos

- Relacionar a promoção da mudança individual e social com condições de estruturação/desestruturação suficientes
- Distinguir diversos tipos de mudança
- Conhecer as condições das mudanças participadas e conscientes
- Identificar o papel dos inovadores na mudança

2 – Sumário

Mudança individual e mudança colectiva: condições

Mudanças conscientes e inconscientes.

Mudanças conscientes: dirigistas, voluntaristas e participadas

A concepção de sistema em Crozier: estável e dinâmico, material e relacional

Noção de sistema de acção concreto

Actor e condições de sucesso da mudança consciente

A aprendizagem colectiva como implicando novas estruturas e novas relações.

Ajudar a mudar como ajudar a ser diferente colectivamente

3 - Exposição

Na sua utilização do método, Zavalloni e Louis-Guérin (1984) constatarem o carácter centrado do pensamento social dos indivíduos, mas afirmam que, tal como é possível “ensinar” a descentração cognitiva, também é possível formar para a descentração social.

A desestruturação cognitiva provocada pela desestruturação do mundo, exacerba a centração social enquanto expressão de mecanismos de defesa da identidade pessoal ameaçada. Se a desestruturação estimula a mudança pessoal, a defesa corresponde à afirmação exasperada da identidade antiga. O processo descrito por Flament para dar conta do que acontece quando uma representação social deixa de funcionar bem é disso um exemplo. Torna-se, assim, importante elaborar as condições de estruturação e desestruturação suficientes que promovem a mudança individual e colectiva.

Frisando que a mudança surge quando há degradação económica e cultural do antigo, Crozier (1982) distingue entre mudanças inconscientes e conscientes e, nestas, entre mudanças dirigidas e participadas. Considerando que à mudança corresponde um processo de aprendizagem colectivo que implica acção colectiva consciente, o autor critica concepções voluntaristas e tecnocráticas ou dirigidas da mudança.

A sua argumentação baseia-se em considerações sobre o actor, sobre o sistema e sobre as suas inter-relações e em duas ideias básicas: a organização é necessária à acção humana; os sistemas humanos regulam-se através de estratégias divergentes.

O sistema é simultaneamente quer estável e dinâmico, quer uma estrutura material e uma configuração relacional. A "organização" é um sistema de acção concreto: um conjunto de jogos e de "regras do jogo" que correspondem a modos de integração de comportamentos divergentes e contraditórios. Estes modos de integração são, simultaneamente, soluções encontradas para resolver problemas da acção colectiva e um meio de expressão das capacidades colectivas. Qualquer problema novo introduz uma margem de incerteza onde se podem jogar influências: as margens de incerteza são lugares de poder e negociação, mas também lugares de poder e dominação.

De qualquer modo, fica claro, o sistema só existe pelo actor, o único que lhe dá vida e que o pode mudar. Se para agir socialmente o actor tem que

entrar nos jogos que lhe são oferecidos, ele explora também as suas respectivas margens de incerteza. A mudança consciente implica conhecer bem a estrutura do jogo e o reconhecimento do seu carácter colectivo. As mudanças dirigidas falham por desconhecerem a estrutura do jogo, as mudanças voluntaristas por desconhecerem o seu carácter colectivo.

Se a organização actual corresponde a uma solução outrora encontrada para fazer face a certos problemas com os recursos e as capacidades então disponibilizáveis, a mudança corresponde a uma transformação destas práticas colectivas com novos recursos e capacidades e exige um processo de aprendizagem colectivo. Este processo baseia-se numa redefinição dos problemas em função da estrutura humana do campo e corresponde à “montagem” de uma nova estrutura e à configuração de novas formas relacionais. Envolvendo capacidades cognitivas e afectivas, a mudança exige uma desestruturação quanto baste: as capacidades colectivas actuais são um obstáculo e um ponto de partida e as rupturas devem fazer-se no ponto certo, o ponto em que os actores são capazes de retomar produtivamente o curso da acção. A mudança só se realiza na participação dos práticos com o seu conhecimento no processo; não se muda apesar dos actores, e a mudança é mudança dos actores e das suas capacidades colectivas.

Ajudar a mudar é “ensinar” a ser diferente colectivamente. Ter boas ideias não basta, é preciso saber o que se pode fazer e quais os limites. Os “inovadores” devem conhecer empiricamente o sistema nas suas regulações e compreendê-lo. Conhecimento e compreensão permitir-lhes-ão avaliar correctamente margens de liberdade e promover capacidades colectivas. Para esse efeito interessa o método e não a substância.

4 – Bibliografia

****CROZIER, M. (1982).** Mudança individual e mudança colectiva. In *Mudança social e psicologia social*. Lisboa: Livros Horizonte. 69-81.

**LOPES, A (2000). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE. (Cap.3).

ZAVALLONI, M.; LOUIS-GUÉRIN, C. (1984). *Identité sociale et conscience - Introduction à l'égo-écologie*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

BIBLIOGRAFIA – TEMÁTICA 2

- ABRAMS, D.; HOGG, M. (1990). An introduction to the social identity approach. In Abrams, D.; Hogg, M. (Eds). *Social identity theory: constructive and critical advances*. London: Harvester Wheatsheaf. 1-9.
- ABRIC, J.-C. (1984). L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*. 366, 861-875.
- ABRIC, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. n Jodelet, D.(Ed.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF. 187-203.
- BAUGNET, L. (1991). L'état de la question: l'identité comme paradigme. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. 9-10, 15-29.
- **BLUMER, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- CHOMBART DE LAUWE, M. J. (1984). La représentation des catégories sociales dominées, rôle social, intériorisation. *Bulletin de Psychologie*. Tome XXXVII, 366, 877-886.
- **CROZIER, M. (1982). Mudança individual e mudança colectiva. In *Mudança social e psicologia social*. Lisboa: Livros Horizonte. 69-81
- **DESCHAMPS, J.C. (1980). Definição de si mesmo e identidade social. In Doise et al., *Psicologia Social Experimental*. Lisboa: Moraes, 35-47.
- DOISE, W. (1986). Les représentations sociales, définitions d'un concept. In Doise, W.; Palmonari, A. (Eds.). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel, Delacheaux & Niestlé. 81-94.
- DUBAR, C. (1995). *La socialisation – la construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- **DUBAR, C. (1997). *A socialização – a construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

- DUBET, F. (1994). *La sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- **DUBET, F. (1994). *A sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ELIARD, M. (1993). Sociologie et éducation de Condorcet à Durkheim. *Revue Française de Pédagogie*. 104, 55-60.
- ELIAS, N. (1993). *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- **ERIKSON, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- FLAMENT, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In Jodelet, D. (Ed). *Les représentations sociales*. Paris: PUF. 204-219.
- GERGEN, K. (1987). Toward self as relationship. In Yardley K. & Honess, T. (Ed.). *Self and identity – psychosocial perspectives*. Chicester: John Wiley and Sons, 53-63.
- **GIDDENS, A (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.
- HERZLICH, C. (1972). La représentation sociale. In Moscovici, S. (Dir.). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Librairie Larousse. 303-323.
- HEWITT, J.P. (1991). *Self and society: a symbolic interactionist social psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- JODELET, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In Jodelet, D.(Ed.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF. 31-61.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. (1985). *Vocabulário da psicanálise*. Lisboa: Moraes.
- LITTON, I.; POTTER, J. (1985). Social representations in ordinary explanation of a "riot". *European Journal of Social Psychology*. Vol. 15, 371-388.
- **LOPES, A (2001). *Professoras e identidade*. Porto: Asa.

- **LOPES, A (2000). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Insitituto de Inovação Educacional.
- **LOPES, A; Ribeiro, A (2000). Identidades profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento. *Educação, Sociedade e Culturas*. 13, 43-58.
- *McCALL, J.; SIMMONS, JL. (1978). *Identities and interactions - an examination of human association in everiday life*. London: Free Press.
- *MEAD, G.H. (1962). *Mind, self and society: from the staindpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MERTON, R. K. (1949). *Theory and social structure*. Nueva York: Free Press.
- MORLEY, I. (1982). Henri Tajjel's human groups and social categories. *British Journal of Social Psychology*. 21, 198-201.
- MORTIMER, T.; GECAS, V. (1987). Stability and change in the self-concept from adolescence to adulthood. In Honess, T.; Yardley, K. (Eds.). *Self and identity: perspectives across the lifespan*. London: Routledge & Kegan Paul. 265-286.
- *MOSCOVICI, S. (1969). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- MOSCOVICI, S. (1985). Comment on Potter & Litton. *British Journal of Social Psychology*. 24, 91-92.
- MOSCOVICI, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*. Vol. 18, 211-250.
- MOSCOVICI, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*. Vol. 18, 211-250.
- MOSCOVICI, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales, in Jodelet, D., *Les représentations sociales*. Paris: PUF. 62-86.
- MOSCOVICI, S. (1992). La nouvelle pensée magique. *Bulletin de Psychologie*. 405, 301-324.

- MUGNY, G. et al. (1984). Intergroup relations, identification and social influence. *British Journal of Social Psychology*. 23, 317-322.
- NG, S.H. (1986). Equity, intergroup and interpersonal bias in reward allocation. *European Journal of Social Psychology*. Vol. 16, 239-255.
- NG, S.H.; CRAM, F. (1987). *Fairness and biases in intergroup relations: a study on reward allocation and intergroup differentiation*. Dunedin: University of Otago.
- PEMÁN, M. J. (1993). *Personalidad, socialización y comunicación - El pensamiento de Georges Herbert Mead*. Madrid: Libertarias/Prodhuvi.
- PÉREZ, J.; MUGNY, G. (1990). Minority influence, manifest discrimination and latent influence. In Abrams, D.; Hogg, M. (Eds). *Social identity theory: constructive and critical advances*. London: Harvester Wheatsheaf. 152-168.
- *PINTO, F.C. (1996). *A formação humana no projecto da modernidade*. Lisboa: Instituto Jean Piaget.
- ROSENBERG, S.; GARA, M. (1985). The multiplicity of personal identity. In Phillip S. (Ed.). *Self, situations and social behaviour*. Beverly Hills: Sage Publications. 87-113.
- ROSSAN, S. (1987). Identity and its development in adulthood. In Honess, T.; Yardley, K. (Eds.). *Self and identity: perspectives across the lifespan*. London: Routledge & Kegan Paul. 304-319.
- SAMPSON, E. (1985). The decentralization of identity – toward a revised concept of personal and social order. *American Psychologist*. Vol 40, 11, 1203-1211.
- SANTOS, B.S. (1995). *Toward a new common sense – law, science and politics in the paradigmatic transition*. London: Routledge.
- SEMIN, G. (1989). Prototypes et représentations sociales. In Jodelet, D.(Ed.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 239-251.

- TAJFEL, H. (1982a). *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte. Vol1.
- **TAJFEL, H. (1982b). Comportamento intergrupo e psicologia social da mudança. In *Mudança social e psicologia social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TODOROV T. (1995). *La vie commune*. Paris. Seuil.
- TURNER, John; OAKES, P. (1986). The significance of the social identity concept for social psychology with reference to individualism, interactionism and social influence. *British Journal of Social Psychology*. 25, 237-252.
- TURNER, Jonathan (1988). *A theory of social interaction*. Stanford: Stanford University Press.
- TURNER, Ralph (1987). Articulating self and social structure. In Yardley, K.; Honess, T. (Eds.). *Self and identity: psychosocial perspectives*. Chichester: John Wiley and Sons. 119-132.
- YARDLEY, K. (1987). What do you mean "Who am I?": exploring the implications of a self-concept measurement with subjects. In Yardley, K.; Honess, T. (Eds.). *Self and identity: psychosocial perspectives*. Chichester: John Wiley and Sons. 211-230.
- **ZAVALLONI, M. (1973). L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science. In Moscovici, S. (Dir.). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Librairie Larousse. 246-263.
- ZAVALLONI, M. (1979). Identité sociale et égo-écologie - vers une science empirique de la subjectivité. In Tap, P. (Dir.). *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse: Privat. 195-209.
- ZAVALLONI, M.; LOUIS-GUÉRIN, C. (1984). *Identité sociale et conscience - Introduction à l'égo-écologie*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

ZOLL, R. (1992). *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne - essai sur les mutations socio-culturelles*. Paris: Éditions Kimé.

TEMÁTICA 3 EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO

MOMENTO 1 - APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO - TEORIAS CLÁSSICAS DA APRENDIZAGEM

1 - Objectivos

- Relacionar e diferenciar, numa perspectiva actualizada, os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e maturação
- Fazer a passagem da temática 2 á temática 3
- Reconhecer a especificidade da aprendizagem como interacção
- Reconhecer a especificidade da aprendizagem humana
- Conhecer as teorias clássicas da aprendizagem, seus pressupostos e efeitos nas práticas actuais em educação e em formação

2 – Sumário

Diferenças e relações entre aprendizagem, maturação e desenvolvimento.

Definição de aprendizagem

Aprendizagem, interacção, experiência e adaptação

Especificidade da aprendizagem e perspectiva temporal futura, activa e realista

Teorias clássicas da aprendizagem: a disciplina mental (ou formal) e a teoria da apercepção

3 – Exposição

Para estas aulas teremos em conta o texto de Luria, Leontiev e Vigotsky (1977), já abordado nas aulas práticas.

São vários os sentidos com que, no dia a dia, utilizamos a palavra aprendizagem, diversas as teorias que a Psicologia tem elaborado, assim como os termos que, por vezes, são usados em vez dela.

Torna-se, por isso, importante que nos debrucemos, inicialmente, na noção de aprendizagem, na tentativa de identificarmos os seus atributos

específicos.

A evolução individual expressa-se através da maturação, da aprendizagem e do desenvolvimento; a mudança é o seu efeito comum.

Os três processos mantêm entre si relações intrincadas mas podem ser diferenciados.

A Psicologia Genética considera factores do desenvolvimento a hereditariedade - prolongada na maturação - o meio físico, o meio social e a equilibração - processo regulador interno de interacção de todos os outros factores. A *aprendizagem diz respeito, sobretudo, às interacções do sujeito com os meios físico e social*, as quais permitem o desenvolvimento e tocam a maturação: mas a aprendizagem necessita que estes dois últimos se encontrem a um certo nível. O desenvolvimento engloba, para além de outros factores, quer a maturação, quer a aprendizagem; mas poderíamos afirmar que, sem esta última, ele não teria lugar; é ela que permite ao sujeito colocar as informações do meio ao seu nível, assimilando-as, e colocar-se ao nível das informações do meio, acomodando-se a ele. A maturação é um processo lento que resulta, em grande parte, da expressão das potencialidades herdadas; a aprendizagem torna patente a plasticidade destas, quando em relação com a acção do meio envolvente.

Em suma, a aprendizagem é o domínio electivo sempre que se trate de provocar intencionalmente mudanças nos indivíduos e num tempo relativamente curto; o nível de eficácia dessa tentativa dependerá do modo como é feita essa provocação, do estado de desenvolvimento e do nível de maturação do indivíduo.

Assim, será pouco provável que um bebé de um ano suba uma escada colocando o pé direito num degrau e logo o pé esquerdo no seguinte; será, também, muito pouco provável que uma criança de 7 anos resolva problemas que implicam a aplicação de equações de 2º grau; mas será muito provável que esta mesma criança aprenda a dar os primeiros passos do bailado ou a resolver operações com incógnitas do tipo $6 - (x) = 2$.

Entretanto, se o bebé de um ano nunca tivesse observado os seus pais em posição erecta ou nunca tivesse tido necessidade de se esticar para conseguir, para si, a boneca que estava na segunda prateleira da estante, provavelmente ainda não se poria de pé; assim como não diria "mamã" ou "papá" se nunca ninguém à sua volta tivesse falado.

Às interacções do sujeito com o meio dá-se o nome de *experiência*. Utilizando-se este termo, a aprendizagem pode ser definida como *uma mudança na capacidade do indivíduo determinada pela experiência* (Woolfolk e McCune, 1986).

Ter experiência como o indica a linguagem comum, é um critério de competência e uma expressão de coerência; de facto, a acumulação da experiência - a progressão na aprendizagem - permite ao indivíduo controlar de um modo cada vez mais eficaz as suas relações com o meio.

Acresce ainda que, ao relacionar-se com o mundo, o indivíduo, não só o experimenta, mas também se experimenta nele; *o seu objectivo nas interacções é simultaneamente adquirir mestria sobre o mundo e sobre si mesmo*. A este estado de mestria chama-se *adaptação*.

Notamos que, se do ponto de vista do observador exterior um comportamento pode aparecer como desadaptado, do ponto de vista de quem o experiencia é ainda de adaptação, tal como a definimos, que se trata.

A ligação estreita entre aprendizagem e adaptação levam a que a primeira seja, muitas vezes, definida, também, como modificação adaptativa do comportamento (Levy-Valensi, 1965).

Tal como a temos vindo a definir, a aprendizagem é simultaneamente um processo e um produto; num caso e noutro, ela manifesta-se por comportamentos novos.

Mas quais são os comportamentos a que nos referimos? No ensino, é comum restringir a aprendizagem à aquisição de conhecimentos; na Psicologia,

em certo momento, nas teorias behavioristas, houve uma tendência forte para reduzir a aprendizagem aos comportamentos observáveis; mas, há muito, que se tende a considerar comportamento toda a acção que o indivíduo desenvolve no processo *interactivo que se organiza em função de um fim* (Levy-Valensi, 1965).

Incluem-se aqui comportamentos fáceis de identificar por observação e também atitudes, emoções, crenças, conhecimentos ou outros.

Assim entendida, a aprendizagem é um processo omnipresente, contínuo, sempre pessoal, sempre correcto em termos absolutos e independente da acção deliberada de um agente exterior.

É evidente que certas pessoas, incluindo o próprio indivíduo, podem, em certos momentos, em certos lugares, com certas condições e meios aumentar a eficácia da aprendizagem e/ou dirigir-la para este ou para outro objectivo. Estes processos serão tanto mais bem sucedidos quanto mais se levarem em conta as características básicas da aprendizagem.

A facilitação e/ou controlo da aprendizagem, no caso do ser humano, parecem ser até imprescindíveis.

"Não há diferença fundamental entre o homem e os animais superiores"

"Não há nenhuma dúvida de que a diferença entre a mente do homem mais inferior e a do animal mais superior é imensa"

Darwin é o autor destas duas afirmações aparentemente opostas mas complementares (cf. Bigge, 1977). Na época em que foram proferidas, não era fácil à sociedade aceitar que o homem é, apenas, uma espécie animal particular; Darwin ripostava, explicando que existem reacções humanas de origem instintiva e que, ao seu nível, os animais apresentavam uma certa capacidade de raciocínio.

Hoje, é quase consensual que o processo de aprendizagem é, fundamentalmente, o mesmo em todo o reino animal, embora em níveis

diferenciados, de acordo com a complexidade organizacional da estrutura do ser em causa. Mesmo nos organismos mais simples - dos quais se diz que têm uma actividade reflexa elementar - é possível falar em comportamento adaptativo; os mamíferos inferiores são capazes de, ao seu nível, integrar a realidade, criando hábitos e variando a actividade mediante certas condições; os mamíferos superiores, entretanto, não só reflectem a realidade, mas são também capazes de, mediante uma actividade suficientemente complexa, transferir operações a situações novas e descobrir soluções.

Em qualquer dos casos, as interacções com o meio permitem ao organismo apropriar-se da experiência passada, guardando-a em memória para, das próximas vezes - no futuro - ser ainda mais capaz (Levy-Valensi, 1965). É por esta razão que alguns autores identificam processo de aprendizagem e processo de integração temporal: assim vista, a primeira corresponderia ao domínio progressivo de um esquema temporal. Dado que a integração temporal, em todos os seres vivos, se faz em função do futuro, alguns chamam-lhe também perspectiva temporal futura.

Podemos situar o lugar de contraste entre o homem e as restantes espécies animais com esta noção. Nos restantes animais, diz Nuttin (1979), a perspectiva temporal futura é estreita e impulsionada pela necessidade; no homem, adquire uma profundidade e extensão e, por isso, uma flexibilidade, de tal modo que lhe é permitida a realização de projectos a longo prazo com inteligência, imaginação e, sobretudo, com responsabilidade. Assim, o homem realizar-se-ia individual e socialmente.

Vemos, então, que não é pela possibilidade, em si, de representar mental e significativamente a realidade, que o homem se diferencia de outras espécies, mas pela plasticidade que, nele, os objectos mentais adquirem, dada a extensão e profundidade da sua perspectiva temporal. Todo o objecto mental tem um valor, uma carga emocional; é no pólo futuro da perspectiva temporal que se encontram os objectos mentais de maior ressonância afectiva. Este facto prova o

carácter essencialmente significativo da aprendizagem.

Seria próprio do homem uma perspectiva temporal activa e realista (Nuttin, 1979); ele seria capaz, não só de perseguir activamente os seus ideais mas também de, nesse processo, usar eficazmente a experiência passada e os recursos presentes para a construção de um futuro melhor,

A perspectiva activa e realista é apenas um caminho possível, pois a perspectiva temporal oferece ao homem toda a sua genialidade, mas também a sua perda de realidade; a reflexão, a realização de si, a organização da vida mediante valores, mas também a inflexão, a regressão e a alienação.

As teorias da aprendizagem

As teorias da aprendizagem são modelos de referência úteis para saber o que fazer mas também para analisar o que se faz (Berbaum, 1984). Correspondem a diferentes formas possíveis de construção de um comportamento novo. Distinguem-se, no fundo, pelo modo como definem a pessoa humana, o que se repercute nos processos de aprendizagem postos em marcha e nos componentes do meio que consideram pertinentes. Vamos conhecê-las, tentando analisar o que fazemos para optarmos com mais eficácia sobre o que fazer.

Vamos começar pelas mais antigas, que segundo Bigge (1977) são ainda dominantes nas instituições de ensino actuais, para que possamos dar-lhes o papel que lhes é próprio: o de precursoras do presente, mas não de construtoras do futuro.

A disciplina mental

Esta teoria, que se integra na tradição filosófica idealista e racionalista, generalizou-se no século XIX com a escolarização.

Distingue, de um modo absoluto, natureza e cultura, corpo e mente, conteúdo e forma, prática e teoria, e opta apenas pelos segundos termos destas díades, como forma de fazer valer o que considera a qualidade essencial do homem, a *racionalidade*. O lugar dessa racionalidade é a *substância mental*, imaterial em si, mas geradora de faculdades. A racionalidade do homem seria incrementada pela disciplinação e o fortalecimento destas faculdades. O exercício e o esforço seriam os meios de a usar. Quanto mais severo fosse o clima de aprendizagem, tanto melhor, pois assim se temperava a vontade e se sedimentava a persistência.

Certas disciplinas, pelo seu formalismo, contribuiriam, mais do que

outras, para a disciplina mental: a Matemática, a Gramática, mas, sobretudo, o Latim e o Grego, que sendo línguas mortas, se mantinham nos planos de estudo em geral.

A teoria da apercepção

Esta teoria - tal como a disciplina mental - afirma o dualismo corpo-mente; mas, ao contrário dela, considera que não há ideias inatas. Por isso, agora, a mente é apenas uma questão de conteúdo, ou antes, um depósito onde a partir da apresentação de ideias do exterior se geram conteúdos (arranjos de ideias ou estados mentais).

A qualidade do conteúdo da mente depende apenas da qualidade da apresentação de ideias, pois ela é, fundamentalmente, passiva. Compete, por isso, ao professor pré-programar todo o processo. Nessa pré-programação inclui-se até a maneira de chamar a atenção dos alunos. O interesse do aluno pela matéria não é problematizado, pois ele é um resultado da acumulação de conhecimentos.

A ascensão do liberalismo deitou por terra a teoria da *disciplina mental*; o progresso anunciado não se poderia fazer na base do formalismo, antes pelo contrário. A teoria da apercepção é a que mais impacto teve e tem no sistema educativo.

4 – Bibliografia

*BERBAUM, J. (1984). *Apprentissage et formation*. Paris: PUF.

**BIGGE, M. (1987). *Teorias da aprendizagem para professores*. S. Paulo: EDUSP.

LEVY-VALENSI, M. (1965). *Le temps dans la vie psychologiques*. Paris: Flammarion.

****LOPES, A (1992).** Aprendizagem e Ensino. In *Manual do Formador – psicologia da educação*. Porto: GETAP.

NUTTIN, J. (1979). La perspective temporelle dans le comportement humain – études théoriques et revue de recherche. In Fraisse, P (Ed.). *Du temps biologiques au temps psychologiques*. Paris: PUF.

****VIGOTSKY, L. (1977).** Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In Luria, A., Leontiev, A e Vigotsky, L.. *Psicologia e pedagogia I*. Lisboa: Estampa. 31-50.

****WOOLFOLK, A E.; McCUNE, L. (1986).** *Psicologia de la educación para profesores*. Madrid: Narcea.

MOMENTO 2 - TEORIAS COMPORTAMENTALISTAS: MODELOS DE ENSINO E DE MODIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO

1 – Objectivos

- Actualizar o já adquirido sobre os posicionamentos que a Psicologia tem adoptado no que diz respeito às relações da aprendizagem com o desenvolvimento
- Relacionar as teorias actuais da aprendizagem com esses posicionamentos
- Diferenciar quanto à origem e aos pressupostos as duas principais famílias de teorias da aprendizagem da actualidade: comportamentalismo e cognitivismo
- Conhecer as concepções de aprendizagem da família comportamentalista
- Relacionar as concepções comportamentalistas da aprendizagem com tipos específicos de aprendizagens.
- Identificar o impacto e os limites do comportamentalismo na educação

2 – Sumário

As três perspectivas da Psicologia sobre as relações do desenvolvimento com a aprendizagem (Vigotsky, 1977) e suas implicações nas teorias da aprendizagem

Origens e pressupostos sobre a aprendizagem nas teorias da família comportamentalista e da família cognitivista

Teorias da família comportamentalista: o connexionismo e o condicionamento operante e a aprendizagem de comportamentos automáticos, involuntários e de cariz emocional e fisiológico.

O condicionamento operante e a modificação do comportamento visível.

O condicionamento operante e o ensino programado

3 – Exposição

Embora ainda impregnem as práticas educativas, as teorias clássicas da aprendizagem - construídas com base em reflexões filosóficas e introspectivas

- são, há muito, consideradas obsoletas no âmbito da psicologia.

Como fazia notar Vigotsty (1977) no texto analisado nas primeiras aulas práticas com vista à introdução da temática da educação, desenvolvimento e aprendizagem, podem identificar-se três categorias de teorias no que diz respeito à relação do desenvolvimento e da aprendizagem: a) a primeira afirmando a independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem, b) a segunda fazendo-os coincidir, c) a terceira procurando conciliar as duas posições anteriores.

- a) A leitura maturacionista da teoria piagetiana é o exemplo da primeira categoria. Neste caso, a aprendizagem em vez de se adiantar ao desenvolvimento provocando-o, apenas utiliza os seus resultados.
- b) Entre outros, Thorndike representa a segunda perspectiva que emergiu contra a disciplina mental. Aqui o processo de desenvolvimento é um processo de aquisição cumulativo, uma acumulação de reacções. Subentendendo-se que as leis do desenvolvimento são leis naturais, desenvolvimento e aprendizagem são simultâneos, sendo o primeiro a sombra e segunda o objecto.
- c) Esta categoria integra uma teoria dualista do desenvolvimento e baseia-se na Psicologia estrutural de Koffka que retoma de forma modificada a problemática da transferência da teoria da disciplina mental. De acordo com este ponto de vista a influência da aprendizagem nunca é específica, pois há transferência de princípios estruturais de uma tarefa para outra. Ao aprender uma operação o indivíduo apodera-se de um princípio estrutural cuja esfera de ampliação é maior que o ponto de partida. Essa esfera de ampliação é o desenvolvimento. Se em b) a aprendizagem e o desenvolvimento são dois círculos coincidentes, em c) a aprendizagem é um círculo dentro de um círculo maior com o mesmo centro que é o desenvolvimento.

Ao longo do século XX, a Psicologia elaborou várias teorias de aprendizagem que se podem agrupar em duas grandes famílias: a comportamentalista (ou behaviorista, que se relaciona com a categoria b)) com origem em Inglaterra e nos Estados Unidos, e a cognitivista (relacionada com a categoria c), que parte da Psicologia Gestaltista alemã do início do século.

A estas duas famílias correspondem linhas epistemológicas opostas: o realismo científico e o relativismo positivo, respectivamente, que Bigge (1977) caracteriza da seguinte forma:

Os realistas convenceram-se de que o mundo físico experimentado pelos seres humanos é real e essencialmente o que parece ser quando observado pelos sentidos. Mesmo que não houvesse seres humanos em volta para observá-lo, o mundo existiria do mesmo modo. A realidade, como a existência, é independente do facto de ser conhecida. Os realistas afirmam que o mundo é governado por leis naturais, que operam inexoravelmente e sem alteração. Para eles, o princípio básico do universo é a sequência da causa e efeito; todo o evento é determinado por eventos que o antecederam. O universo é um vasto mecanismo governado por leis naturais, que são essencialmente de natureza mecânica.

Os empiristas lógicos contemporâneos (são os) representantes actuais do realismo científico (Bigge, 1977:65).

O relativismo positivo surgiu nos últimos 70 ou 80 anos (...) é oposto ao empirismo lógico. (...) os relativistas positivos não defendem nem atacam uma existência absoluta. Definem a realidade psicológica como sendo aquilo que fazemos com o que recebemos do meio. Tratam, pois, da realidade assim definida para chegar à realidade e moldar o comportamento. Enquanto que, para um empirista lógico, a realidade é o mesmo que uma existência objectiva, para um relativista positivo a realidade é psicológica e, desse modo, diferente de qualquer existência objectiva. (*ibid.*:68).

No início do século XX, behavioristas e gestaltistas, apesar das diferentes orientações epistemológicas, usavam a metodologia experimental, fazendo estudos laboratoriais com animais, para testarem as suas hipóteses. Essas hipóteses eram diferentes: os primeiros tentavam saber se os homens aprendiam como os outros animais; os segundos, se os outros animais aprendiam como os homens. As respostas conseguidas eram necessariamente diferentes. Com muita graça, Russel referia-se assim a essas diferentes respostas:

os animais estudados por americanos correm freneticamente, com uma incrível demonstração de pressa e disposição, e, finalmente, obtêm o resultado

desejado, por acaso. Os animais observados pelos alemães sentam-se e pensam, e finalmente chegam à solução através da sua consciência interior (cf. Bigge, 1977).

Teorias da família comportamentalista

O *conexionismo*, o *condicionamento clássico* e o *condicionamento operante* representam três teorias da família behaviorista. Mais do que de teorias diferentes, trata-se de níveis progressivos de construção de uma mesma teoria.

O conexionismo

Thorndike colocou um gato cheio de fome numa gaiola que, por dentro, só podia ser aberta carregando-se num botão. Fechado, cheio de fome mas sem comida, o gato arranhou, mordeu, correu, até que, por acaso, carregou no botão e a porta abriu.

O gato foi sujeito a esta experiência várias vezes. Conforme a experiência se ia repetindo, era cada vez menor o tempo que ele demorava a carregar no botão; para Thorndike, o gato fazia-o sempre por acaso.

O conexionismo baseia-se neste tipo de experiências e define aprendizagem como estabelecimento ocasional de *conexões* de certos estímulos com certas respostas, as quais são criadas e mantidas por repetição.

Para esta teoria é fundamental o *princípio da contiguidade*, segundo o qual sempre que duas sensações se produzem juntas, várias vezes, se associam; mais tarde, basta a apresentação de uma delas para que a outra surja também: uma tem valor de estímulo (causa) e a outra valor de resposta (efeito).

São várias as situações da vida diária em que estas associações se manifestam; será difícil a alguém que, habitualmente, fuma em determinadas situações, deixar de o fazer nessas mesmas situações sem a intervenção de uma

vontade firme; entretanto, será fácil para muitos de nós completar, sem pensar, a frase "Lisboa é a capital de...". Usamos este tipo de aprendizagem quando decoramos o vocabulário das línguas, estrangeiras ou quando, na escola primária, "cantando", aprendemos a tabuada que ainda hoje sabemos.

Condicionamento clássico

Sempre que colocava comida diante de um cão esfomeado, Pavlov (1849-1936) tocava uma campainha. Descobriu então que, depois de repetir um suficiente número de vezes este procedimento, só o som da campainha faria com que o cão salivasse.

Este tipo de aprendizagem, também chamada *reflexo condicionado*, *aprendizagem de sinais* ou *condicionamento respondente* baseia-se no princípio da *substituição do estímulo*, segundo o qual, em certas condições, um estímulo incondicionado - a apresentação da comida - pode ser substituído por outro estímulo condicionado - que passa então a ter valor de sinal.

Este tipo de aprendizagem constrói-se, apenas, sobre comportamentos involuntários, de cariz emocional e fisiológico; as respostas assim aprendidas são da mesma natureza.

Para que a aprendizagem se estabeleça é necessário que a situação se repita um número de vezes suficiente, que o organismo esteja sensível ao estímulo incondicionado e que os *estímulos condicionado e incondicionado* sejam, ao longo de situações repetidas, apresentados em contiguidade.

É, muitas vezes, este tipo de aprendizagem que está subjacente à aversão aos estudos e à escola, ou ao prazer que sentimos em voltar à casa onde vivemos uma infância feliz. Se, repetidamente, a situação escolar se relacionou com estados de sofrimento e tristeza, é provável que a situação escolar presente provoque essas mesmas reacções emocionais. De facto, as respostas aprendidas deste modo generalizam-se a situações diferentes mas semelhantes. Alguns

autores referem que não é tanto a semelhança literal que está em causa mas a semelhança do significado das situações (Llera, 1985); a ansiedade que - já adultos - sentimos quando temos que dar provas do nosso valor, poderá ser semelhante à que sentíamos quando, na escola primária, éramos chamados ao quadro.

Este princípio - chamado *generalização do estímulo* - pode ser usado para aumentar a eficácia do ensino; assim, a indicação da semelhança de diversos fenómenos, aparentemente diferentes, pode facilitar a generalização.

Por vezes, a *generalização* pode criar inconvenientes; torna-se, então, necessária a *discriminação de estímulos* que permite responder de modo diferente a situações semelhantes mas não idênticas. Voltemos ao caso da aversão à escola que referimos acima: se a situação escolar deixar de provocar sentimentos de dor e tristeza, o indivíduo acabará por discriminar esta nova situação escolar como diferente.

Condicionamento operante

O *condicionamento* operante é o conceito fundamental duma das poucas teorias da aprendizagem elaborada com a ideia de ser aplicada na educação e no ensino. É ele que está na base de todo o *ensino programado*.

Skinner, o seu criador, fez da sua teoria uma autêntica engenharia social; nessa teoria, considera-se que, quer no domínio do ensino, quer no domínio social em geral, é sempre possível a alguém provocar nos outros certos comportamentos, desde que os meios utilizados sejam os adequados (enfim, até as escolhas pessoais poderiam ser provocadas).

Ao extrapolar a sua teoria a todos os domínios da realização humana, Skinner reduziu a aprendizagem a um só tipo, o *condicionamento operante*, o qual, de facto, se refere apenas a respostas visíveis. Esta é a principal crítica a fazer a esta teoria que, entretanto, elaborou procedimentos de modificação do

comportamento que podem ser úteis, desde que usados como meios para se atingirem objectivos que concorram para a realização e bem-estar humanos.

Procedimentos de modificação do comportamento

No condicionamento operante trata-se de mudar a *probabilidade de emissão de certas respostas - fortalecê-las ou enfraquecê-las - actuando nas suas consequências*. Para isso, é necessário que, primeiro, o comportamento se manifeste minimamente e que, depois, com ele se relacione uma determinada consequência. Considera-se reforço positivo todo o acontecimento que seguindo-se ao comportamento faz aumentar a probabilidade da sua demonstração. Chama-se reforço negativo à retirada de um acontecimento, retirada que provoca o aumento da probabilidade de emissão da resposta desejada.

No evitamento, o condicionamento operante pode estar ainda presente nos casos em que o acontecimento aversivo condicionado serve como aviso ou pista de determinadas consequências (ex: "cuidado com o cão"). Na vida diária, o evitamento está, sobretudo, sob o controlo de estímulos antecedentes (ex: sinais de trânsito) que antecipam as consequências de certos comportamentos desadequados.

A elaboração, e debate das regras de comportamento realizado na turma pelo professor, com os alunos, poderá gerar comportamentos de evitamento, tal como acontece com os sinais de trânsito.

Pela extinção, uma resposta que era anteriormente reforçada não o é mais. Trata-se de deixar de seguir um comportamento de um acontecimento que até aí o seguia. O comportamento nem é reforçado nem punido; ele deixa de ser seguido seja do que for. Pretende-se, assim, reduzir ou eliminar o comportamento, omitindo as consequências que antes o mantinham. Esses acontecimentos devem ser cuidadosamente identificados. O "ignorar" de um comportamento inadequado deve sempre ser acompanhado de recompensa pelo comportamento adequado, pois aplicar apenas a extinção é difícil e inefectivo.

Há outros procedimentos que desempenham papéis alternativos à extinção, como, por exemplo, o *reforço do comportamento incompatível* e as *repreensões leves*, uma variante potente da punição.

No reforço do comportamento incompatível, trata-se de reforçar positivamente um comportamento que, ao aumentar de frequência, não permite que um outro comportamento indesejado se manifeste. Este procedimento é também chamado *atenção selectiva*.

A *punição* é a apresentação de um acontecimento aversivo ou a remoção de um acontecimento agradável contingente a uma resposta, fazendo diminuir a frequência desta resposta. Note-se que a punição é definida, apenas, pelo efeito que tem no comportamento. Alguns autores chamam a atenção para os efeitos secundários negativos da punição e apresentam as seguintes orientações para os minorar:

1. Usar a punição raramente.
2. Deixar claro o porquê da punição.
3. Dar ao aluno hipótese de uma resposta alternativa, sujeita a reforço positivo.
4. Reforçar pela demonstração de comportamentos incompatíveis com aqueles que queremos enfraquecer.
5. Evitar a punição física,
6. Evitar punir quando se está emocionalmente perturbado.
7. Punir sobretudo as manifestações iniciais do comportamento.

Demonstram, ainda, os efeitos positivos do uso de repreensões moderadas (ditas de forma não severa e que apenas o aluno ouve), acompanhadas de apreço aquando da demonstração de comportamentos desejados (O'Leary, 1976).

A importância da modelação do comportamento

Nos procedimentos expostos, trata-se de aumentar ou diminuir a probabilidade de ocorrência de um comportamento que já ocorre. Ora, o desenvolvimento de um comportamento que não ocorre ou que não ocorre na sua completude não pode ser conseguido pelo reforço da sua ocorrência. Nestes casos, é usada a modelação. Com ela atinge-se o comportamento terminal, pelo reforço gradual de comportamentos aproximados do comportamento final; as respostas que não se aproximam do comportamento final não são reforçadas e, por isso, são extintas.

A modelação será activa quando as aproximações da resposta final já existem no repertório do indivíduo; será passiva quando este não tem no seu repertório comportamental qualquer aproximação da resposta final. Então, trata-se de ajudar o indivíduo a realizar os comportamentos iniciais. Uma vez consistentes os comportamentos iniciais, o reforço é gradualmente alterado, passando a aparecer em respostas cada vez mais aproximadas do comportamento final.

Modelo de ensino directivo

Se as técnicas de modificação do comportamento têm apenas o estatuto de técnicas de modo que a correcção do seu uso depende de um modelo geral de educação, o mesmo não se pode dizer do modelo de ensino que decorre do comportamentalismo: o modelo de ensino directivo (Marques, 1998). As origens do modelo encontram-se em Pavlov, Thordike e Watson, devendo-se a Skinner a sua aplicação a ambientes escolares.

Foi na década de 60 que educadores começaram a usar os princípios de Skinner na forma de materiais curriculares de ensino programado. Com grandes "sucessos" ao nível do ensino especial, o seu uso estendeu-se ao ensino regular (Marques, *ibid.*). O modelo foi criado nos anos 60 "para responder às necessidades educativas das crianças com menos recursos intelectuais"

(Marques, 1998:61). Inserido no movimento de educação compensatória o “Programa pé-escolar Bereiter- Engelman” foi um dos seus precursores.

O referencial do modelo é o seguinte:

- o conhecimento é dividido em pequenas parcelas, numa sequência do simples para o complexo e do concreto para o abstracto;
- reforços contínuos e feedback imediato;
- bem sucedidas nas “parcelas” do conhecimento, as crianças melhoram a auto-estima elevam as suas expectativas, ganham autonomia e ficarão mais competentes em tarefas meta-cognitivas.

A organização do processo de ensino-aprendizagem baseia-se na definição operacional de objectivos de instrução: os objectivos devem ser enunciados de forma rigorosa, concreta, enunciando uma actividade do aluno observável e mensurável. O objectivo define o resultado, as condições e os critérios de sucesso.

Muitas vezes o professor deve demonstrar como se faz para o aluno tenha acesso a um modelo em relação ao qual possa orientar o seu desempenho.

O processo de ensino tem quatro fases: apresentação do assunto, demonstração, indução de respostas dos alunos, recompensa das respostas correctas.

4 – Bibliografia

****BIGGE, M. (1987).** *Teorias da aprendizagem para professores*. S. Paulo: EDUSP.

LLERA, J. B. (1985). *Psicología educacional*. Madrid: UNED. VOL 1.

****LOPES, A (1992).** *Aprendizagem e Ensino*. In *Manual do Formador – psicologia da educação*. Porto: GETAP.

MARQUES, R. (1998). *A arte de ensinar*. Lisboa: Plátano Editora.

O’LEARY, K.D. (1976). *Classroom management – the sucessfull use of*

Behaviour modification. New York: Pergamon Press.

****VIGOTSKY, L. (1977).** Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In Luria, A, Leontiev, A e Vigotsky, L.. *Psicologia e pedagogia I*. Lisboa: Estampa. 31-50.

MOMENTO 3 - TEORIAS COGNITIVISTAS DA APRENDIZAGEM E MODELOS DE ENSINO

1 – Objectivos

- Conhecer as concepções de aprendizagem das teorias da família cognitivista
- Relacionar as concepções cognitivistas da aprendizagem com tipos específicos de aprendizagens.
- Identificar o impacto e a importância do cognitivismo na transformação das concepções de educação

2 – Sumário

A gestalt e o cognitivismo

As qualidades gestálticas

A teoria do insight

A teoria do tratamento da informação

Os modelos de Bruner e Ausubel

3 – Exposição

Os cognitivistas consideram que são muitos os comportamentos menosprezados pelos comportamentalistas, nomeadamente os processos internos. Na família cognitivista encontramos diversas teorias que se completam.

A Gestalt, teoria psicológica do início do século à qual estão ligados os nomes de Wertheimer(1880-1943) e Kohler (1887-1957), afirma (contra a teoria associacionista que informou o behaviorismo) que, na percepção, há algo mais que os elementos do que é percebido; quem percebe organiza diferentemente o que recebe. A esta qualidade da percepção chama-se qualidade gestáltica.

São as seguintes as leis gestálticas da percepção:

- a lei da pregnância – permite-nos dar uma ordem ou organização previsível ou familiar ao desordenado (nas nuvens, vemos anões, Neptunos e florestas);
- a lei da semelhança – permite-nos formar grupos perceptivos com elementos próximos (três pontos próximos e não coincidentes são facilmente vistos como vértices de um triângulo);
- a lei do encerramento – permite-nos ver completo e total o que ainda não o é (exemplo da circunferência inacabada, vista como erro de tipografia);
- a lei da boa continuidade – permite-nos prever que o que tem sido de uma determinada maneira o continuará a ser.

A teoria do *insight*

Um *insight* é uma saída percebida quando na busca de um objectivo, numa situação nova, se utilizam, de nova forma, elementos de que se dispõe. De um ponto de vista estrito, o *insight* é uma relação, uma representação ou uma sensação, uma “intuição” e/ou um “palpite”, enfim, “uma hipótese provisória”. Só dificilmente é verbalizado: é provável que já nos tenha acontecido resolver, com sucesso, um problema de matemática num processo que, não se tendo feito ao acaso, é difícil de explicar a outros.

Nesta teoria, aprender é mudar *insights*, mas o *insight* é apenas o início da aprendizagem e, enquanto tal, é utilizável só por quem o produz, e pode não ser eficaz. Para que se torne útil como instrumento de pensamento, o *insight* deve ser - ao longo de um processo experiencial, às vezes longo -, primeiro, generalizado e, depois, compreendido.

Nessa altura, o *insight* está testado e permite, assim, fazer previsões e antecipações a partir das regras, princípios ou leis probabilísticas que os exprimem; no fundo, a aquisição de um novo *insight* aumenta a habilidade para a aquisição de outros.

A teoria do tratamento da informação

Esta teoria - a mais recente da família cognitivista - baseia-se no pressuposto de que a pessoa possui estruturas mentais internas para perceber, transformar, armazenar, recordar e traduzir em conduta a informação. Dado que um novo conhecimento se estabelece sobre o que já se conhece, a memória é, nesta teoria, um processo central.

Observemos o seguinte esquema de funcionamento da memória, proposto por Gagné (Woolfolk e McCune, 1986):

MEIO - RECEPTORES -- REGISTO SENSÍVEL -- MCP - MLP

A informação do meio - qualquer que ela seja - é recebida pelos órgãos dos sentidos onde só o registo sensível capta percepções. Logo aí são seleccionados certos traços do percebido para os quais são procurados modelos - estruturas cognitivas ou esquemas integrados em sistemas de codificação - na memória. Este "encaixe" do novo percebido, num modelo já retido, é um processo organizado e significativo.

Já transformado no modelo, "o percebido" passa à Memória a Curto Prazo (MCP), onde ficará muito pouco tempo, pois nela o esquecimento é fácil e útil. O que não é esquecido passa à Memória a Longo Prazo (MLP), para o que entra em jogo um aspecto crucial da aprendizagem: a codificação semântica do modelo. Por esta razão, a melhor forma de recordar é dar um significado ao memorizado.

Ao contrário do que ideias antigas indicam, a memória parece ser fundamental à imaginação e à criatividade; se imaginarmos como vamos, no futuro, servir-nos da informação, ela é mais facilmente memorizada: entretanto, sem modelos memorizados, a imaginação seria impossível. Segundo De La Garanderie (1989), a memória é o projecto de manter à disposição, no futuro, o que se está em vias de adquirir; por isso, quando a perspectiva futura se restringe - por exemplo, em situações de crise - o esquecimento torna-se mais provável.

Notemos que o que se retém com esta dimensão da memória não é a realidade exacta, mas um protótipo que, recordado, permite resolver problemas, reconstruir, criar. Mas por esta mesma razão, se a projecção no futuro é uma condição necessária à memória, não é uma condição suficiente. Se quisermos reter componentes exactos do percebido, precisamos de um tempo ao longo do qual esses elementos são consolidados por repetição.

A atenção

Na teoria do tratamento da informação, a atenção é uma "atitude" fundamental, pois é ela que permite transformar o real percebido em real mental que fica, assim, à disposição da memória. Sem essas imagens mentais, a compreensão e a formação de conceitos ficaria impossibilitada.

A característica principal da atenção é a selectividade. Normalmente, é involuntária e só no homem pode ser voluntária. A intensidade, a novidade, o movimento e o significado são as características dos estímulos externos que a facilitam. A sua eficácia é aumentada com o interesse do sujeito pelo estímulo, com a antecipação do tipo de utilização da informação ou quando o estímulo é apresentado de modo estruturado. É mais facilmente mantida se os estímulos variarem, se a actividade física for permitida e se todo o processo for acompanhado de ressonâncias afectivas ou de experiências bem sucedidas (Maicas, 1985).

A reflexão

Sem memória também a reflexão seria impossível. A reflexão é o retorno (evocação) a uma lei já estabelecida, para, depois, ser aplicada a dados sobre os quais ainda não se havia debruçado; a orientação contrária também é possível, pois o processo reflexivo pode ser dedutivo ou indutivo (De La Garanderie, 1989).

Os modelos de ensino de Bruner e Ausubel

Numa perspectiva cognitivista, Bruner e Ausubel elaboraram modelos de aprendizagem e ensino que podem ser vistos como complementares.

Ambos consideram que a informação está organizada em ideias fundamentais ou conceitos - categorias ou agrupamentos de elementos semelhantes entre si - os quais se relacionam em *sistemas de codificação*, no topo dos quais se encontra o *conceito geral*. Esta organização corresponde à estrutura *básica* da informação, mediante a qual qualquer novo elemento será facilmente integrado.

Ambos recusam as aprendizagens mecânicas e optam pela aprendizagem significativa, considerando que esta exige uma adequação entre a informação externa e a informação interna.

Apesar destes pressupostos comuns, os dois modelos são distintos: Bruner refere-se à *aprendizagem por descoberta* feita mediante processos indutivos e, Ausubel, à *aprendizagem por recepção*, feita mediante processos dedutivos.

O primeiro considera que se deve partir do detalhe, do exemplo particular, para que se atinja a estrutura básica da informação. O professor partirá do simples para o complexo, do concreto para o abstracto, do específico para o geral. A aula inicia-se com perguntas intrigantes, situações desconcertantes ou problemas interessantes. Depois, a implicação dos alunos deve ser activa. Entretanto, o professor fornece material, informação, e estimula a observação, a formulação de hipóteses e a testagem.

Ausubel é a favor da transmissão estruturada e significativa da estrutura básica. Para tal, o professor deve partir do conceito geral - *organizador prévio* - para, depois, dedutivamente, apresentar os conceitos que dele dependem. Para a eficácia desta aprendizagem é exigido que entre a estrutura

apresentada e os sistemas de codificação individuais dos alunos exista uma possibilidade de integração. É a este nível que a aprendizagem mecânica, baseada na memorização por repetição, se distingue da aprendizagem significativa: nesta, o aluno deverá ser capaz de exprimir a nova matéria por palavras suas.

O ensino que conduz a este tipo de aprendizagem é de carácter expositivo, mas distingue-se da conotação tradicional que se dá a este termo:

- a interacção professor-aluno deve ser considerável;
- o professor deve criar exemplos variados;
- a exposição deve fazer-se de modo dedutivo: os conceitos específicos derivam de conceitos gerais;
- deve ser, também, sequencial, ou seja, passar da apresentação do organizador prévio - uma definição de um conceito, uma generalização ou uma analogia entre o novo material e um exemplo bem conhecido - para os conteúdos subordinados.

Segundo Woolfolk e McCune (1986), a aprendizagem significativa por recepção é vantajosa para o ensino médio e superior, quando o material é novo e abstracto e quando se pretende ensinar relações entre conceitos. A aprendizagem por descoberta é mais adequada para alunos mais novos, em pequenos grupos, e é útil, sobretudo, para aprender a resolver problemas.

4 – Bibliografia

*DE LA GARANDERIE, A. (1989). *Pedagogia dos processos de aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

**LOPES, A (1992). *Aprendizagem e Ensino*. In *Manual do Formador – psicologia da educação*. Porto: GETAP.

*MAICAS, G. S. (1985). *Atención*. In Mayor, J (ed.). *Psicología de la educación*. Madrid: Anaya.

**WOOLFOLK, A E.; McCUNE, L. (1986). *Psicología de la educación*

para profesores. Madrid: Narcea.

MOMENTO 4- A TEORIA DE CAMPO DE LEWIN E A PERSPECTIVA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

1 – Objectivos

- Relacionar cognição e afecto na aprendizagem
- Relacionar educação, aprendizagem e desenvolvimento

2 – Sumário

A teoria da aprendizagem do campo cognitivo de Kurt Lewin

A perspectiva ecológica do desenvolvimento humano

3 – Exposição

Teoria da aprendizagem do campo cognitivo

Nesta teoria - criada por Kurt Lewin - a aprendizagem coincide com a motivação e, quando opera, produz mudanças quer ao nível da Pessoa, quer ao nível do seu Meio, pois pertencem a este último todos os objectos que, num dado momento, são pertinentes para a Pessoa. Pessoa e Meio formam um todo, um campo, um espaço vital.

Os objectos do espaço vital relacionam-se em insights, os quais, por sua vez, compõem a estrutura cognitiva do sujeito, que corresponde a um modo de conhecer significativo para uma pessoa, num determinado momento. A aprendizagem resulta numa nova estrutura, ou seja, na descoberta de novos significados, pelos quais são permitidas ao sujeito relações mais úteis com o meio.

O significado psicológico de um objecto, ou seja, uma parte funcional e

identificável do espaço vital designa-se região. A mudança da estrutura cognitiva consistirá na modificação da posição e do valor das regiões e faz-se mediante processos de diferenciação, generalização e reestruturação.

A diferenciação torna possível um cada vez maior discernimento de aspectos do meio ou de si mesmo: o que era “miau” passa a ser tigre, gato, etc.

A generalização resulta numa ideia geral - ou conceito - que contém as características comuns de um certo número de casos individuais. Por exemplo, a partir de várias facetas da aprendizagem, ou teorias, podemos desenvolver um conceito geral que se adapte a um grande número de aprendizagens e de situações.

A reestruturação elabora-se com a discriminação e com a generalização.

Para esta teoria, a vida do indivíduo devia permitir-lhe pensar cada vez melhor; ela corresponderia a uma extensão progressiva da perspectiva temporal e a mudanças motivacionais e ideológicas, que resultariam na construção progressiva de si mesmo.

A educação pode ajudar ao desenvolvimento de insights úteis; para tal, torna-se necessário que o professor “entre” no espaço vital dos seus alunos, de modo que existam pontos de intersecção entre os diversos espaços vitais (Bigge, 1977).

A perspectiva ecológica do desenvolvimento humano decorre da teoria de campo de Lewin. O objectivo é fazer justiça à definição do comportamento humano como interacção do sujeito com o seu ambiente (sem reduzir este a características rudimentares). Não se pretende saber como pessoas de diferentes contextos diferem, mas sim como diferentes pessoas influenciam e são influenciadas por contextos diferentes.

Urie Bronfenbrenner está preocupado, quer com a passividade com que o sujeito é genericamente visto, quer com o carácter estático, imediatista e "natural" dos contextos de desenvolvimento, quando invocados:

grande parte da psicologia do desenvolvimento, tal como existe, é a ciência do estranho comportamento de crianças em situações estranhas com adultos estranhos pelos mais breves períodos de tempo possíveis (Bronfenbrenner, 1979:19).

E no entanto

a compreensão do comportamento humano (...) requer o exame de sistemas de interacção multipessoas, não limitados a um único setting e deve tomar em conta aspectos do ambiente para além da situação imediata que contém o sujeito. Na ausência desta perspectiva extensa grande parte da investigação contemporânea pode ser caracterizada como o estudo do desenvolvimento fora do contexto (Bronfenbrenner, 1979:21).

A ecologia do desenvolvimento humano tem por objecto a interacção mútua entre um indivíduo activo e um contexto em transformação. Três ideias se salientam:

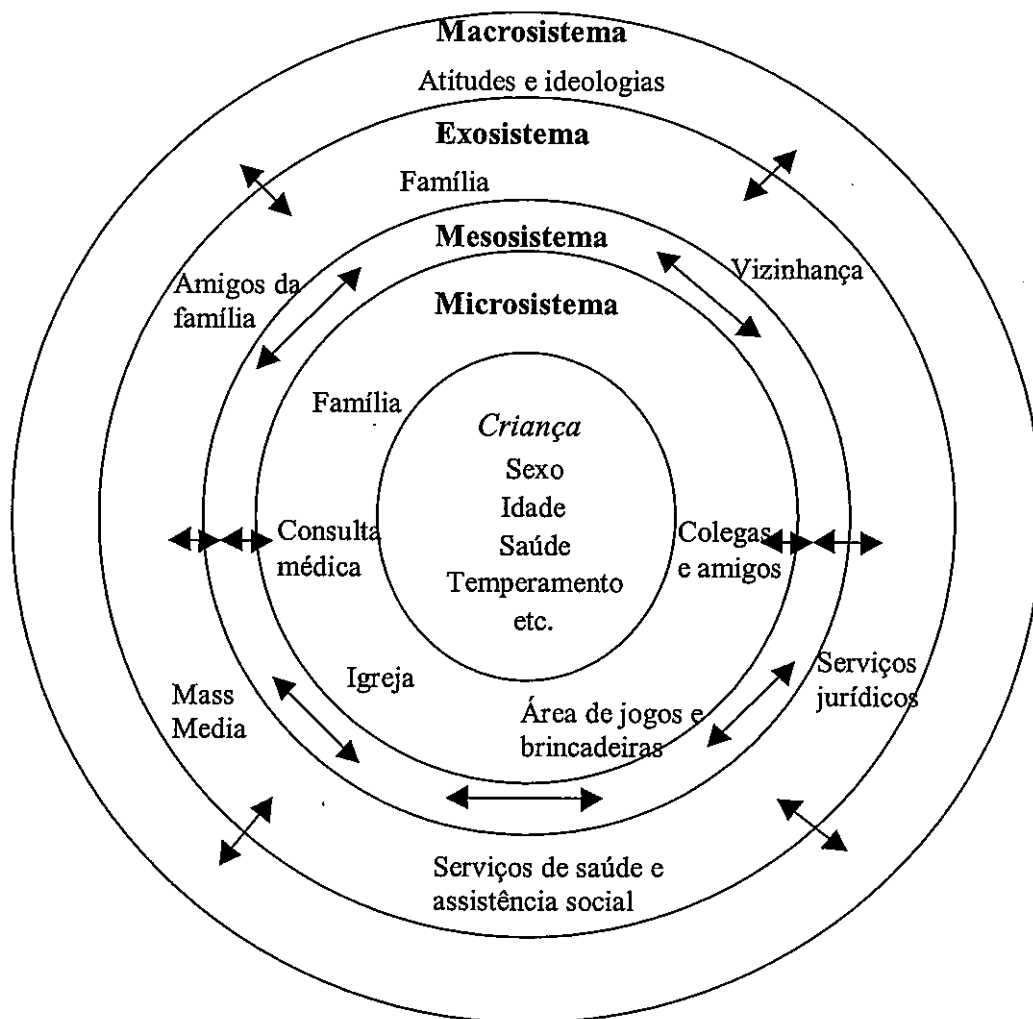
- o sujeito é dinâmico nas suas interacções, movendo-se, recriando e reestruturando o meio em que se encontra;
- a interacção sujeito-meio é recíproca;
- o contexto engloba inter-relações entre vários contextos, onde assume carácter significativo o contexto lato, social e institucional.

O contexto ecológico é um conjunto de estruturas concêntricas, regiões no sentido lewiniano: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema.

O referencial lewiniano esclarece que, no estudo do comportamento, não é a realidade em si que importa, mas a realidade tal como percebida pelo sujeito no seu "espaço vital" ou "campo psicológico".

Na figura seguinte expõe-se o modelo de Bronfenbrenner.

FIGURA 1 - A PERSPECTIVA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO
(Bronfenbrenner, 1979, in Portugal, 1992)



As diferentes regiões são assim definidas:

Microsistema – “complexo de actividades e relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente, experienciados ou vivenciados num contexto imediato” (Portugal, 1992:38).

Mesosistema – “inter-relações entre contextos em que o indivíduo participa activamente”, ou um sistema de microsistemas (ibid.:39)

Exossistema – “um ou mais contextos (...) onde ocorrem situações que afectam ou são afectadas pelo que ocorre no contexto imediato em que o sujeito se movimenta” (ibid.).

Macrossistema – “protótipos gerais, existentes na cultura ou subcultura, que afectam ou determinam o complexo de estruturas e actividades ocorrentes nos níveis mais concretos” (ibid.).

A perspectiva ecológica do desenvolvimento humano completa-se com quatro conceitos que passamos a apresentar: a transição ecológica, o desenvolvimento, a validade ecológica e a validade fenomenológica.

Transição ecológica

Há transição ecológica quando a posição do indivíduo muda, quer por actividades desenvolvidas por si, quer por modificações introduzidas no meio. Elas acontecem durante todo o espaço de vida e em qualquer dos quatro níveis da estrutura ecológica: o nascimento de um irmão, a entrada na escola, mudança de residência ou de país. Quase todas as transições ecológicas afectam mais que um contexto.

O desenvolvimento

Na noção de desenvolvimento convergem a perspectiva lewiniana e a perspectiva piagetiana

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).

É esta capacidade crescente de se fazer valer no meio que expressa o desenvolvimento, visível na interpretação (cada vez mais abrangente) e na acção (cada vez mais adaptativa, no sentido activo da palavra, permitindo realizar anseios e desejos).

Uma das consequências importantes desta noção é a desvinculação do desenvolvimento da modificação do comportamento momentânea ou situacional. As modificações devem demonstrar-se persistentes e evolutivas ao longo do espaço e do tempo. A estas condições Bronfenbrenner chama “validade desenvolvimental” (Bronfenbrenner, 1979:35).

O que conduz ao desenvolvimento, ou não, pode ser visível e invisível. São os “sleeper effects” que é necessário ter em conta.

Validade ecológica

A validade ecológica diz sobretudo respeito à metodologia de investigação desfazendo a ideia de que uma investigação não é ecologicamente válida apenas porque é levada a cabo num contexto natural. A validade ecológica refere-se à extensão em que um contexto experienciado pelos sujeitos, numa investigação científica, tem as propriedades que o investigador supõe ter (Portugal, 1992:46).

Validade fenomenológica

A validade ecológica inclui a validade fenomenológica, dado que o contexto ecológico inclui propriedades subjectivas. Se há discordância entre a percepção dos sujeitos e a do investigador, a validade ecológica é posta em causa. A este propósito Bronfenbrenner demonstra ser influenciado pela dimensão pragmática do interaccionismo simbólico, também visível na pragmática da comunicação humana: se um acontecimento é visto como real, ele é real nas suas consequências.

Ora o significado que as situações têm para os sujeitos são inferidas das diferenças de comportamento demonstradas de contexto para contexto. Assim

Qualquer contexto se torna ecológicamente válido se o significado psicológico da situação, para o sujeito, é investigado tornando-se conhecido do investigador e se esse sentido subjectivo corresponde à experiência ambiental que se pretende generalizar (Portugal, 1992:51).

Demonstrando de novo as suas relações com o interaccionismo, Bronfenbrenner (1979) vai considerar que a validade fenomenológica depende do grau em que o investigador está capaz de role-taking: grau em que o investigador compreende empaticamente os comportamento que ocorrem num contexto social, o que depende da sua própria experiência de contextos semelhantes. Altera-se assim também a relação tradicional do investigador com o investigado.

A procura de princípios universais ou gerais invariáveis deixa de ser o objectivo da ciência. A ciência deve procurar princípios que descrevam como os processos de desenvolvimento são mediados pelas propriedades dos contextos imediatos e remotos.

4 – Bibliografia

*BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of Human development – experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

**LOPES, A (1992). Aprendizagem e Ensino. In *Manual do Formador – psicologia da educação*. Porto: GETAP.

**PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.

**WOOLFOLK, A E.; McCUNE, L. (1986). *Psicologia de la educación para profesores*. Madrid: Narcea.

MOMENTO 5 - PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA EM EDUCAÇÃO

1 – Objectivos

- Reconhecer a perspectiva construtivista da aprendizagem como uma teoria alternativa centrada nos processos de aquisição cognitiva
- Reconhecer a perspectiva construtivista da aprendizagem como uma teoria alternativa que explicita o papel do facilitador da aprendizagem

2 – Sumário

Características distintivas da perspectiva construtivista em educação

Os últimos anos da obra de Piaget e a perspectiva construtivista

Vigotsky e as noções de zona de desenvolvimento potencial e armação

3 – Exposição

Bronfenbrenner abre caminho à socialização e culturalização dos contextos de desenvolvimento e, na linha cognitivista, reafirma o carácter definitivamente auto-apropriado e significativo desse desenvolvimento, deixando definitivamente para trás visões simplistas e reduzidas do devir humano. Mas, se focalizamos as relações educativas como mediadoras das transformações sociais, algo permanece incompleto. Que papel para o educador, o formador, o agente de intervenção na promoção deste desenvolvimento?

Iniciámos a temática Educação, aprendizagem e desenvolvimento diferenciando e relacionando aprendizagem, desenvolvimento e maturação. Abandonadas as teorias clássicas da aprendizagem, a Psicologia, pela mão dos modelos que a foram dominando, foi construindo teorias da aprendizagem, do comportamentalismo ao cognitivismo, cognitivismo que a perspectiva ecológica assume e alarga sob a noção de desenvolvimento.

Os dois últimos acabam por funcionar como telhado e paredes de uma casa onde, entre outros, se encontram algumas técnicas de modificação do comportamento independentes do sistema teórico que as produziu.

Deste modo, se relacionam no final do séc XX, dois processos – desenvolvimento e aprendizagem – que a Psicologia nem sempre relacionou. Como fazia notar Vigotsky (1977), no texto analisado nas primeiras aulas práticas com vista à introdução da temática da educação, desenvolvimento e aprendizagem, a este propósito é possível identificar três categorias de teorias: a) a primeira afirmando a independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem, b) a segunda fazendo-os coincidir, c) a terceira procurando conciliar as duas posições anteriores.

A essas três perspectivas, Vigotsky (1977) acrescenta a sua própria perspectiva que hoje se enquadra na teoria construtivista da aprendizagem.

A perspectiva construtivista é um quadro metaconceptual que apoia a reflexão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, no que diz respeito às estruturas cognitivas, baseando-se numa noção de conhecimento que rompe definitivamente com visões inatistas ou empiristas. Dois autores, entre outros, se destacam na configuração desta perspectiva. Piaget na fase final da sua obra e Vigotsky.

Em Piaget o desenvolvimento teve sempre uma função adaptativa, o que só por si o coloca em oposição com as principais correntes de pensamento a propósito na cultura ocidental. Glasersfeld (1998:20) resume assim esta perspectiva

O conhecimento (...) não como uma representação mais ou menos acurada de coisas, situações e eventos externos, mas antes como um mapeamento das acções e operações conceptuais que provaram ser viáveis na experiência do sujeito conhecedor

Ao contrário do que acontece na Psicologia evolutiva, baseada em Lorenz, da adaptatividade de um organismo ou da viabilidade dos seus esquemas de acção não se extraem conclusões sobre o carácter do mundo real

Quando Piaget fala de interacção, isso não implica um organismo que interage com os objectos como eles realmente são, mas antes, um sujeito cognitivo que está lidando com estruturas perceptivas e conceptuais anteriormente construídas (ibid.:21)

Este é um aspecto crucial da educação que se baseia numa posição construtivista, pois o

o conhecimento não existe fora da mente de uma pessoa (...) as estruturas conceptuais que constituem significados ou conhecimentos não são entidades que poderiam ser usadas alternativamente por indivíduos diferentes. Elas são constructos que cada usuário tem que construir para si mesmo (ibid.)

Mesmo o que é partilhado (nomeadamente a linguagem) não é efectivamente partilhado mas tomado como partilhado.

Glaserfeld (1998) conclui sobre duas facetas em que a perspectiva construtivista piagetiana implica a educação:

- as formas como os formandos percebem o seu ambiente podem ser bem diferentes das pretendidas pelos formadores; para tentar mudar seja o que for devem conhecer-se minimamente os seus domínios de experiência e os seus quadros conceptuais de momento;

- o conhecimento conceptual não pode ser transferido pela comunicação linguística; a linguagem é importante, não porque transporta conceitos, mas porque orienta a construção conceptual, favorecendo uns caminhos e desfavorecendo outros.

Foi ao mecanismo de equilíbrio, proposto há muito para explicar a aprendizagem, que Piaget voltou nos últimos anos da sua vida, propondo novos entendimentos. Em “Equilíbrio das estruturas cognitivas” (1977), Piaget considera que o conhecimento não procede apenas da experiência dos objectos, mas de construções sucessivas. Apresenta então três modelos de equilíbrio:

- entre assimilação dos esquemas de acção e acomodação destes aos objectos;

- entre duas ideias lógicas que o sujeito considera contraditórias

- entre dois sistemas de pensamento que se unem numa totalidade (diferenciação e integração da estrutura unitária do conhecimento).

Em geral a equilíbrio é um processo dinâmico constante

A equilibração não é um processo sequencial de assimilação, depois conflito, depois acomodação. Ela é, em vez disso, uma "dança" dinâmica de equilíbrios progressivos, de adaptação e organização, de crescimento e mudança. (...) (Os) dois pólos (assimilação e acomodação) provêm de uma interacção dinâmica que, por sua própria natureza auto-organizadora intrínseca, serve para manter o sistema em estado aberto, flexível, produtor de conhecimentos. (Fosnot, 1998)

Embora Piaget não tenha negligenciado o efeito da interacção social sobre a aprendizagem, a dialéctica entre indivíduo e sociedade, o efeito da interacção social, linguagem e cultura sobre a aprendizagem é o foco da Psicologia Sócio-Histórica do desenvolvimento de Vygotsky.

Acreditando que a aprendizagem é desenvolvimental, Vygotsky diferencia entre conceitos espontâneos (trabalhando de forma ascendente) e conceitos científicos (trabalhando de forma descendente) - mais formalizados e frutos de acordos culturais exigidos na aprendizagem académica - para perguntar como a facilitação da aprendizagem pode ajudar a fazer a passagem de um tipo de conceitos a outro tipo de conceitos. Chamou ZDP (Zona de Desenvolvimento potencial ou proximal) ao lugar onde os conceitos espontâneos encontram a sistematicidade do raciocínio.

Para o efeito, apostou então na cooperação entre o formador e os formandos. Depois, considerando que a fala é social desde o início, apostou na asserção de que as relações interpsicológicas externas se tornam funções mentais intrapsicológicas internas.

Nesta base diferencia duas componentes dos conceitos espontâneos, um em si mesmo e outro para os outros organizado em fala. Lutando para comunicar, gera-se na criança uma tensão dialéctica entre conceitos em acção e símbolos culturalmente apropriados. Assim o aprendente abre caminho à ZDP. O outro lado da ZDP é o diálogo, que Vygotsky estudou para identificar o papel do formador e dos pares na dinâmica da ZDP: a aprendizagem ocorre quando estes levam o aprendiz para o nível potencial de desempenho construído conjuntamente.

Este processo dá origem à noção de *scaffolding* (armação) do diálogo, pelo qual o aprendiz interioriza o papel do adulto. São colocadas algumas questões sobre a “verdade” implícita na noção de conceitos científicos em Vigotsky e sobre a armação do diálogo. Bruner (1986) enfatiza mais a modelagem falando em empréstimo da consciência do adulto à criança. Cambourne (1988) enfatiza o construtivismo da aprendizagem. A armação eleva o valor da aposta, aposta que se traduz numa conversação proveitosa para a aprendizagem que deve possuir os seguintes atributos (Fosnot, 1998):

- 1 – Focalizar a concepção do aprendiz.
- 2 – Estender ou desafiar essa concepção.
- 3 – Refocalizá-la através de encorajamento e esclarecimento.
- 4 – Redireccioná-la oferecendo novas possibilidades a serem levadas em consideração.

Uma outra asserção de Vigotsky influenciará a perspectiva construtivista: a interacção dialéctica entre símbolo e desenvolvimento do pensamento de conceitos. Esta perspectiva chama a atenção para a diversidade de écrans da aprendizagem tal como das tarefas humanas (dança, pintura, escrita), demonstrando a inexistência de um único mundo real que exista independentemente da actividade mental humana. Nesta diversidade se fundam as inteligências múltiplas de Gardner.

O construtivismo esclarece duas dimensões nunca antes suficientemente elaboradas nas teorias da aprendizagem: a interacção entre estruturas mentais e culturas e o papel da representação. A representação permite a criação de “espaços semióticos” onde se podem negociar os significados. E é assim que a temática da Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento encontra a da Formação, Socialização e identidade.

4 – Bibliografia

**FOSNOT, C. (1998). Construtivismo – uma teoria psicológica da aprendizagem. In Fosnot, C. (Ed.) *Construtivismo – teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas. 25-50.

**GLASERSFELD, E. (1998). Construtivismo- aspectos introdutórios. In Fosnot, C. (Ed.) *Construtivismo – teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas. 19-23.

**LOPES, A (1992). Aprendizagem e Ensino. In *Manual do Formador – psicologia da educação*. Porto: GETAP.

**LOPES, A (2000). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE. (Cap.2)

**VIGOTSKY, L. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In Luria, A, Leontiev, A e Vigotsky, L.. *Psicologia e pedagogia I*. Lisboa: Estampa. 31-50.

MOMENTO 6 – A RELAÇÃO EDUCATIVA

1 – Objectivos

- Integrar os conhecimentos adquiridos
- Demonstrar a integração dos conhecimentos adquiridos
- Materializar em figura a integração dos conhecimentos

2 – Sumário

A relação educativa hoje

A relação educativa como relação social mediadora de transformações sociais

Relação educativa e formação da identidade

Formação da identidade e aprendizagem

3 – Exposição

No contexto de todo o desenvolvimento já realizado do programa, a relação educativa emerge como um momento para que todo o percurso converge.

Ele define-se, por isso, como um momento de síntese, de convivência intelectual, onde com base no já partilhado se tratará de construir, em conjunto, uma grelha representativa da relação educativa de uma Psicologia das Relações de Intervenção e de Formação.

Algumas semanas antes, os alunos serão convidados a ler o texto “A relação educativa” (Ribeiro, 1990), que focaliza uma visão actualizada da relação educativa escolar, identificando-lhe os pressupostos e a estrutura, para o que se poderão encontrar em grupos.

Dos pressupostos e estruturas apresentadas consensualizar-se-á um tipo. É este tipo que trataremos de traduzir em pressupostos e estrutura de uma

relação educativa em diferentes contextos. No processo tratar-se-á de alargar e, se necessário, reconfigurar cada asserção tendo em conta contributos das temáticas do programa para o efeito.

4 – Bibliografia

**RIBEIRO, A. (1990). A relação educativa. In Campos, B. (Coord.). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

**RIBEIRO, A (1991). A Psicologia da Educação nos cursos de formação. In *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE.

**LOPES, A (1992). Aprendizagem e Ensino. In *Manual do Formador – psicologia da educação*. Porto: GETAP.

**LOPES, A (2000). Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes. Lisboa: IIE. (Cap.3)

BIBLIOGRAFIA – TEMÁTICA 3

- *BERBAUM, J. (1984). *Apprentissage et formation*. Paris: PUF.
- **BIGGE, M. (1987). *Teorias da aprendizagem para professores*. S. Paulo: EDUSP.
- *BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of Human development – experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- *DE LA GARANDERIE, A. (1989). *Pedagogia dos processos de aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- **FOSNOT, C. (1998). Construtivismo – uma teoria psicológica da aprendizagem. In Fosnot, C. (Ed.) *Construtivismo – teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas. 25-50.
- **GLASERSFELD, E. (1998). Construtivismo- aspectos introdutórios. In Fosnot, C. (Ed.) *Construtivismo – teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas. 19-23.
- LEVY-VALENSI, M. (1965). *Le temps dans la vie psychologiques*. Paris: Flammarion.
- LLERA, J. B. (1985). *Psicología educacional*. Madrid: UNED. VOL 1.
- **LOPES, A (1992). Aprendizagem e Ensino. In *Manual do Formador – psicologia da educação*. Porto: GETAP.
- **LOPES, A (2000). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE. (Cap.3)
- *MAICAS, G. S. (1985). Atención. In Mayor, J (ed.). *Psicología de la educación*. Madrid: Anaya.
- MARQUES, R. (1998). *A arte de ensinar*. Lisboa: Plátano Editora.
- NUTTIN, J. (1979). *La perspective temporelle dans le comportement humain –*

études théoriques et revue de recherche. In Fraisse, P (Ed.): *Du temps biologique au temps psychologique*. Paris: PUF.

O'LEARY, K.D. (1976). *Classroom management – the sucessfull use of Behaviour modification*. New York: Pergamon Press.

**PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.

**RIBEIRO, A. (1990). A relação educativa. In Campos, B. (Coord.). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

**VIGOTSKY, L. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In Luria, A., Leontiev, A e Vigotsky, L.. *Psicologia e pedagogia I*. Lisboa: Estampa. 31-50.

**WOOLFOLK, A E.; McCUNE, L. (1986). *Psicologia de la educación para profesores*. Madrid: Narcea.