

FUNDAMENTOS DA INSTRUÇÃO
BREVE REVISÃO COM ENFOQUE
NA PERSPECTIVA DE ELIAS E MERRIAM (1984, 1995)

(2009)

Ana Paula Couceiro Figueira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal)

Email:

APCouceiro@fpce.uc.pt

RESUMO

Pretende sensibilizar-se os leitores para os modelos conceptuais ou sistemas teóricos explicativos, justificativos ou orientadores, das práticas educativas ou de instrução. Iremos, apenas, neste contexto, dar conta da leitura de Elias e Merriam (1984, 1995) sobre os fundamentos da instrução.

Palavras-chave: Orientações metodológicas de ensino, da instrução, modelos conceptuais, teóricos

O que se deve esperar de um professor?

«Que seja um transmissor de conhecimentos organizados em módulos linearmente articulados? Um classificador que assegura os diplomas? Um formador capaz de desenvolver projectos e de facilitar a reconstrução crítica do conhecimento? Um especialista apto a gerir fontes diversas de conhecimento e a tomar decisões? Um simples executor de rotinas, programadas por outros? Um investigador que estuda e resolve problemas?

Implícitas nestas representações diversas do professor subsistem concepções antagónicas de escola e de aprendizagem; ocultam-se diferentes teorias do

conhecimento (do que deve ser a sua produção e a sua transmissão e a aprendizagem (...))» (Perez, 1988, in Cavaco, 1993, p. 191).

Parece, pois, consensual (cf. Bidarra, 1998; Boavida, 1996; Bogus, 1995; Ernest, 1995; Festas, 1998; Fosnot, 1996a, 1996b; Phillips, 1997; Raposo, 1980, 1995) a ideia de que diferentes perspectivas sobre o conhecimento conduzem e fazem derivar diferentes leituras da aprendizagem, com repercussões ao nível de diferentes tipologias de práticas educativas (cf. Gergen, 1995). De facto, «(...) uma atitude educativa procura a sua justificação, esta integra-se numa concepção sobre educação, o que pressupõe uma teoria educativa, a qual, por sua vez, só se torna compreensível integrada numa antropologia filosófica que, por sua vez ainda, implica uma cosmovisão ou um sistema teórico.» (Boavida, 1996, p. 113), «Crenças sobre o conhecimento, informam, clarificam, justificam e sustentam as práticas educativas.» (Gergen, 1995, p. 17). Assim, podemos dizer que diferentes orientações justificam ou racionalizam determinadas práticas educativas,

«(...) o ensino efectivo ou eficaz requer uma teoria de aprendizagem, um corpo conceptual relativo às questões da aprendizagem, incluindo as suas crenças ou concepções, requer uma definição de motivação, de memória, de esquecimento, de dificuldade de aprendizagem (...) sabemos, porém, que toda e qualquer teoria de aprendizagem pressupõe uma orientação filosófica.» (Shermis, 1967).

muito embora, concordemos com Gaspar que

«As teorias psicológicas não nos dizem o que ensinar às crianças, nem a forma mais eficaz de o fazer. Dão-nos as bases e os princípios conceptuais a partir dos quais podemos inferir sobre quais são, de acordo com essas teorias, as práticas mais adequadas. Diferentes teorias dão-nos diferentes respostas e também o mesmo princípio teórico pode ser interpretado e implementado de diferentes formas. Deste modo, as teorias psicológicas podem ser determinantes, quer na definição dos princípios curriculares gerais que servem de contexto para diferentes modelos e práticas curriculares, quer na concepção de um modelo curricular específico, quer ainda na estruturação das actividades concretas de aprendizagem, as quais se originam quer nos princípios gerais e em modelos curriculares específicos, quer em escolhas ecléticas (Schweinhart & Epstein, 1997).» (Gaspar, 1998, p. 348).

No limite, as orientações e práticas pedagógicas, de instrução, os paradigmas de investigação e os modelos de formação adoptados, estão dependentes das perspectivas sobre a natureza do conhecimento, do pensamento e das diferentes teorias da aprendizagem. Ou seja, as orientações metodológicas e curriculares, as práticas, derivam e fundamentam-se, pois, nas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, sendo, então, os seus pilares a Filosofia e a Psicologia.

São estas disciplinas que servem de base às decisões a tomar na definição dos objectivos, na determinação das prioridades educativas, na planificação dos processos de ensino-aprendizagem (desde as actividades às questões de interacção na sala de aula) e dos próprios processos de avaliação. Funcionam como estruturas conceptuais ou modelos orientadores para as tomadas de decisão curriculares e das práticas de ensino¹, «Como referem Carroll e Campbell, as nossas acções e práticas reflectem as nossas teorias. Os nossos planos não são, apenas, descrições objectivas da sequência da instrução. Eles reflectem, mesmo que de forma implícita, a teoria de aprendizagem perfilhada. Teorias de aprendizagem e prescrições para a prática andam “de mão dada”.» (Duffy & Jonassen, 1992, p. 2). Igualmente, Fullat (1983, 1992) refere que «Em qualquer sistema educacional se encontram valores que guiam a sua prática, de forma a torná-la possível.» (1992, p. 80). Assim, é, pois, de supor que de diferentes teorias, fundamentos filosóficos e/ou psicológicos ou perspectivas, decorram ou derivem diferentes posturas, relativamente aos elementos implicados nas práticas de ensino.

«Qual a minha concepção de aprendizagem? o que espero dos alunos? (...) A resposta a estas questões está intimamente relacionada com a forma como se ensina. Os métodos de ensino são adoptados em conformidade com as nossas concepções e expectativas (...) Consoante a resposta, assim, a relação sobre a teoria de aprendizagem subjacente (...)» (Birch, 1999, p. 4).

«(...) as diferenças epistemológicas acarretam consequências significativamente diferentes no processo do design de instrução, ao nível dos nossos objectivos e estratégias.» (Bednar et al., 1992, p. 22).

Todavia, a revisão da literatura confronta-nos com uma panóplia imensa de tipologias de orientações epistemológicas, de categorizações psicopedagógicas, frequentemente não muito coincidentes, pois, enquanto uns autores se fundamentam explicitamente na Filosofia, outros privilegiam paradigmas ou orientações psicológicas, como iremos dar conta.

¹ Porém, o que geralmente acontece é os educadores evidenciarem dificuldades na resolução destas tarefas. A razão aventada por Duffy e Jonassen (1992) reside no facto de, na grande maioria dos casos, os educadores assumirem posturas ecléticas, o que, de algum modo, limita e confunde.

E, pese embora, decorrente deste facto, tenhamos, numa longa e profícua investigação levada a termo (cf. Figueira, 2001), optado, quer em termos de maiores desenvolvimentos, quer em termos de orientação empírica/conceptual, pela tipologia proposta por Joyce-Moniz (1989) (Metametodologias Racionalista, Positivista e Construtivista/Criativa), por nos parecer mais aglutinadora², contemplando as grandes linhas orientadoras, as grandes tendências, aonde se inscrevem variadíssimas teorias da aprendizagem com implicações na educação/instrução, neste contexto específico, iremos dar conta, divulgando, fundamentalmente, a perspectiva de Elias e Merriam (1984, 1995), por consideramos, uma leitura, igualmente, coerente, consistente e abrangente e conceptualmente aceitável como válida.

Porém, antes de nos introduzirmos na aduzida leitura, há que referir que é possível encontrar na literatura diferentes tipologias de perspectivas da aprendizagem/do conhecimento, com ressonâncias ao nível do ensino e da instrução, ou seja, teorias de aprendizagem e da instrução, paradigmas³/epistemologias⁴ da Psicologia Educacional, ou orientações paradigmáticas do ensino.

Assinalamos algumas de entre elas, e a título ilustrativo, os aspectos que as aproximam e as distinguem.

Assim, por exemplo, enquanto Festas (1998), ao analisar as teorias psicológicas com implicações ao nível da educação –psicopedagogia das aprendizagens escolares-, faz referência a

² Consideramos, também, ser uma aproximação consonante e coerente com o percurso de formação dos professores, traduzindo o trajecto evolutivo do pensamento e investigação das teorias da aprendizagem e da representação do conhecimento, pretendendo ser uma síntese integradora dos diversos paradigmas propostos pelos autores revistos. Igualmente por estas razões, assumiremos, aceitando, as epistemologias racionalista (tradicional), comportamentalista (*behaviorista*) e construtivista (construtiva ou criativa, com as orientações cognitivistas incluídas), mesmo para a leitura das narrativas dos professores da nossa amostra.

³ Rojas (1998, p. 67) refere como componentes de um paradigma:

- * a problemática (remete para o espaço dos problemas de estudo e de investigação);
- * fundamentos epistemológicos;
- * pressupostos teóricos;
- * prescrições metodológicas;
- * projecções de utilização ou de aplicação;

⁴ Ernest (1995, p. 460) refere que o termo *epistemologia* surge em dois contextos principais: em contexto psicológico e em contexto filosófico, e daí poder ter duas traduções. Assim, em psicologia, *epistemologia* remete para as teorias do conhecimento (*theories of knowledge growth*) e do desenvolvimento, para as estruturas do conhecimento, construídas pelos indivíduos (*structures of knowledge constructed by individuals*) e para as teorias da aprendizagem (*theories and the general conditions of learning*). Em suma, em psicologia, *epistemologia* refere-se à génese e natureza do conhecimento (aglutinando, igualmente, as crenças), incluindo a aprendizagem. Por seu turno, em filosofia, *epistemologia* é sinónimo de teoria do conhecimento, em termos das categorias lógicas do conhecimento e das suas bases justificativas, tanto ao nível individual e subjectivo, como do conhecimento partilhado ou convencional.

De referir que, em contexto filosófico, ao invés do contexto psicológico, o conhecimento é distinto das crenças, «Em psicologia, a crença é mais forte que o conhecimento, dado o seu carácter subjectivo, pessoal. Em filosofia, o conhecimento é mais forte que as crenças, dado o seu cariz justificativo, fundamentador. (...) [mas] em filosofia, as crenças metafísicas ou pressuposições desempenham um papel semelhante às crenças psicológicas.» (Ernest, 1995, p. 461, nota 1).

três grandes blocos ou teses: *behavioristas*, construtivistas⁵ ou movimento construtivista (incluindo Piaget, Bruner) e da aprendizagem situada (baseadas nos trabalhos de Vygotsky⁶, com ênfase nos trabalhos do grupo de Vanderbilt⁷), Brooks e Brooks (1993) categorizam as tendências em tradicionais *vs.* construtivistas.

Por seu turno, Cobb (1996) refere-se às tendências comportamentalistas *vs.* perspectivas alternativas e antagónicas, estas com base no construtivismo. No âmbito destas últimas, aborda a teoria cognitiva, que designa por construtivistas cognitivos, e a tendência ou perspectiva sociocultural, designada por construtivismo sociocultural. Assim, enquanto a teoria cognitiva preconiza a construção activa dos sujeitos, com um tipo de construtivismo que realça o individualismo (dando como exemplo a perspectiva cognitiva de von Glasersfeld), a perspectiva sociocultural salienta a natureza social e cultural situada da actividade, indo além das análises puramente cognitivas.

Bidarra (1998), aquando da sua leitura sobre o alcance dos contributos da psicologia para a educação, analisa, por um lado, as teorias do desenvolvimento e educação e, por outro, as teorias da aprendizagem⁸ e suas repercussões a nível educativo. Assim, adentro das teorias do desenvolvimento, refere a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, a teoria dialéctica do desenvolvimento de Vygotsky, a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson e a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg. Inscritas nas teorias da aprendizagem, regista três blocos maiores: as teorias *behavioristas* (representadas por Pavlov, Thorndike e Skinner), referindo o papel dos condicionamentos clássico, instrumental e operante, as teorias da aprendizagem social (representadas por Bandura e Meichenbaum), salientando o papel da modelação e observação na aprendizagem auto-regulada e, por último, as teorias cognitivas da aprendizagem. Nesta subcategoria inscreve as teorias gestálticas de Wertheimer, Köhler e Koffka, o modelo de processamento de informação de Gagné, as abordagens construtivistas da aprendizagem escolar (Ausubel e a aprendizagem por recepção ou dedutiva e a aprendizagem por descoberta ou indutiva

⁵ A este propósito, Festas refere que «Embora se possam identificar várias correntes neste movimento [construtivismo], como são os casos do construtivismo social, do construtivismo radical e do construcionismo, todas elas têm como denominador comum a ênfase que dão à actividade do aluno enquanto factor primordial da aprendizagem.» (1998, p. 30).

⁶ cf. ponto 3.9.3., de Figueira (2001).

⁷ Este grupo (*Cognition and Technology Group of Vanderbilt*) propõe uma tipologia de instrução próxima da aprendizagem situada, preconizada pelos teóricos construtivistas socioculturais (cf., por exemplo, Festas, 1998; Reynolds, Sinatra, & Jetton, 1996; e Rojas, 1998), designada instrução ancorada, em que, *grosso modo*, o conhecimento não depende, apenas, da actividade do sujeito, mas, igualmente, do contexto sociocultural e da natureza do conhecimento e da aprendizagem (cf., igualmente, Ernest, 1995). A instrução ancorada é uma instrução situada, a partir de situações-problema, apresentadas em videocassetes, «*Anchored instruction is instruction situated in videodisc-based, problem-solving environments* (Vanderbilt, 1990). *We anchor instruction in complex problem spaces (called macrocontexts) that allow extended exploration from many perspectives. They serve as environments for cooperative learning and teacher-directed mediation.*» (Gagne.text em tecfa.unige.ch, p. 34).

⁸ A este propósito, Bidarra refere que as concepções de aprendizagem *behavioristas* e cognitivistas, embora vistas como antagónicas, de acordo com os seus fundamentos epistemológicos (cf. Abreu, 1978, e Shuel, 1986), restam complementares, dado que “cada uma destas escolas de pensamento tende a incorporar os contributos da outra” (1998, p. 36).

de Bruner) e, ainda, os modelos de aprendizagem escolar de Carroll, Bloom, Walberg e Glaser e o modelo psicossocial cognitivo de MacMillan (cf. Bidarra, 1998, pp. 15-16).

Cabanach (1996), no seu livro *Lecturas de Psicología de la Instrucción*, aborda três blocos de teorias e modelos de instrução, com fundamentos epistemológicos diferentes, embora todas designadas interaccionistas. Assim, por um lado, são apresentadas as teorias e modelos de instrução de interacção cognitiva, que contemplam a teoria genético-cognitiva de Piaget, o neopiagetianismo de Case, a teoria de aprendizagem por descoberta de Bruner, a teoria de aprendizagem verbal significativa de Ausubel, a teoria de apresentação de Merrill e a teoria de elaboração de Reigeluth (duas perspectivas complementares), a teoria dos algoritmos de Landa e a teoria da aprendizagem estrutural de Scandura. A comunalidade é colocada na concepção de instrução, sendo esta considerada um intercâmbio de informação entre professores e alunos, destacando-se a interacção entre os conteúdos da instrução e os processos e capacidades cognitivas dos alunos. Por outro lado, apresenta as teorias e modelos de instrução de interacção social, que abarca a teoria sociocultural de Vygotsky, a teoria de aprendizagem social de Bandura, a teoria de acção tutorial de Collins, e o desenho motivacional de Keller⁹. O denominador comum situa-se no enfoque do papel das interacções sociais entre professores e alunos e entre alunos. Por fim, são apresentadas as teorias e modelos de instrução de interacção contextual que consideram a instrução o produto da interacção entre os sujeitos, os conteúdos, o contexto físico e as actividades sugeridas. Nesta categoria aglutina-se o condicionamento operante de Skinner, a teoria da aprendizagem cumulativa de Gagné e Briggs, o modelo de aprendizagem escolar de Carroll e o modelo de tempo de aprendizagem académico de Berliner, derivado do anterior (cf. Cabanach, 1996).

Birch (1999) apresenta, opondo, as perspectivas clássicas e as perspectivas contemporâneas da aprendizagem. Das perspectivas clássicas fazem parte as teorias maturacionistas, apresentando, como exemplo, Platão e a sua *recollection theory* (teoria da reminiscência), que pressupõe o carácter inatista da aprendizagem e do conhecimento, e as teorias pré-behavioristas, tendo como exemplo Locke (séc. XVII), com a *blank tablet theory*, que pressupõe o carácter experiencial da aprendizagem. Enquadradas nas perspectivas contemporâneas, surgem as teorias behavioristas, exemplificadas com Skinner, a *problem solving theory* de Dewey, de orientação cognitiva, e as teorias construtivistas, protagonizadas por Bruner, Piaget.

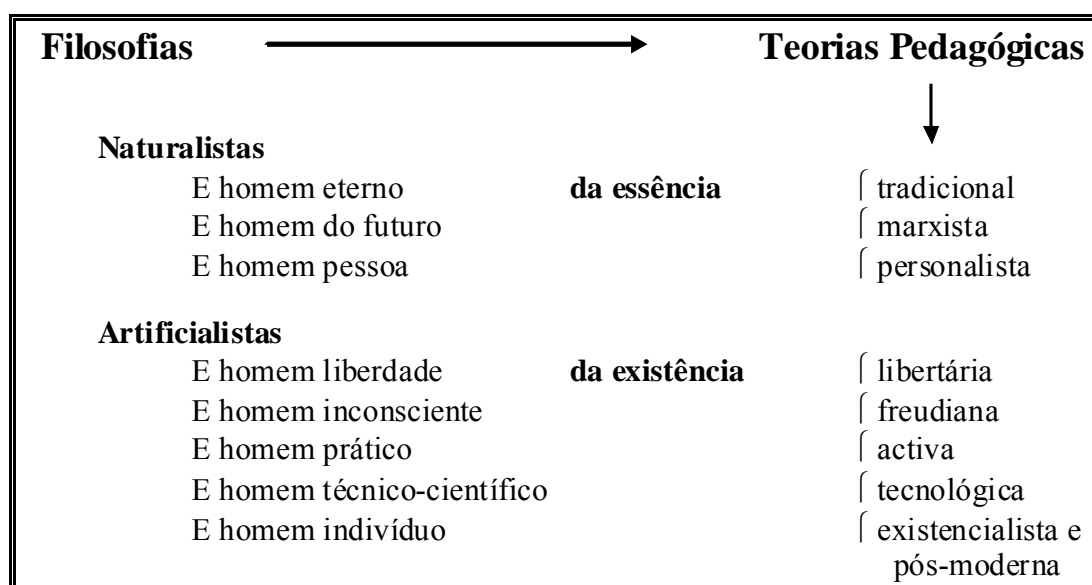
Mas, se atentarmos em Boavida (1986), vemos que se refere às perspectivas tradicionais (racionalistas e behavioristas) vs. perspectivas modernas (cognitivistas e construtivistas). Todavia, Jonassen (1991) aborda esta temática em termos de teses behavioristas (objectivismo) vs. teses construtivistas/cognitivas, e Lefrancois (1988) em termos de teorias behavioristas vs. teorias cognitivas da aprendizagem.

⁹ Embora inscrita nas teorias de instrução de inspiração social, enquadra-se numa perspectiva humanista, cujo principal objectivo é que a instrução, mais do que eficaz, seja agradável e motivadora. Apresenta prescrições aportadas da aprendizagem social, das teorias ambientalistas, da teoria da dissonância cognitiva e da teoria da atribuição (cf. Cabanach, 1996, p. 62).

Fullat (1983, 1992), por seu turno, numa fundamentação claramente radicada na Filosofia ou nas Antropologias Filosóficas, apresenta oito grandes opções teleológicas¹⁰, teorias ou correntes pedagógicas, com repercussões ao nível do processo educativo: a pedagogia tradicional, a pedagogia marxista, a pedagogia libertária, a pedagogia antiautoritária, a pedagogia activa, a pedagogia tecnológica, a pedagogia existencialista e a pedagogia personalista (cf. Quadro 1).

Teorias ou correntes perfiladas em duas principais formas de entender a educação, a maneira essencial ou “pedagogias da essência”, com enfoque no intelectualismo, no conservadorismo e no autoritarismo, e a forma existencial ou “pedagogias da existência”, apoiadas no empirismo, no positivismo e no pragmatismo, estas opções são filiadas em duas antropologias filosóficas¹¹ maiores: as filosofias Naturalistas ou “filosofias do sentido”, e as filosofias Artificialistas ou “filosofias do sem-sentido” (cf. Quadro 1). Assim, temos:

Quadro 1: Antropologias filosóficas e teorias pedagógicas (adapt. de Fullat, 1992, p. 221)



¹⁰ Teleologia, enquanto ciência, ou estudo, dos fins ou da finalidade (cf. Fullat, 1983).

¹¹ Segundo o dicionário das Ciências Humanas, «Antropologia filosófica, mais do que uma forma de conhecimento delimitada pelo método e pelo objecto, este termo remete para uma corrente de pensamento que agrupou, desde 1920 aproximadamente, representantes de disciplinas muito diversas. A origem deste movimento reside na convicção de que os diferentes domínios do conhecimento, especulativo ou empírico, devem contribuir para definir a especificidade da existência humana no seio de outros fenómenos naturais. Para lá dos métodos da ciência positiva, a antropologia procura reintroduzir uma problemática, puramente filosófica, a da natureza ontológica do existente humano individual e colectivo. (...) Num espírito radicalmente oposto ao das ciências do homem positivistas que reflectem a herança do dualismo cartesiano, representado por uma oposição entre a alma e o corpo, a antropologia filosófica pretende estudar o homem enquanto unidade psicofísica, irredutível a uma explicação determinista de tipo causal. (...)» (p. 76).

De outro modo, Strauss (1993) apresenta sete teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, pertinentes na orientação e fundamentação dos investigadores e dos educadores:

1^a, o nativismo, ou teoria radicada na tradição filosófica racionalista¹², exemplificado por Fodor, protagonista do nativismo radical, e por Karmiloff-Smith;

2^a, o *behaviorismo*¹³, representado por Bijou, Baer e Skinner, considerados comportamentalistas radicais;

3^a, o estruturalismo, representado por Piaget¹⁴;

4^a, o processamento da informação¹⁵, exemplificado por Newell e Simon;

5^a, as teorias ingénuas (*naives*), protagonizadas por Carey, que, *grosso modo*, consideram que as crianças formam conceitos numa vasta gama de domínios, com qualidades semelhantes às teorias científicas e que a aprendizagem se processa por via da instrução, conducente ao desenvolvimento;

6^a, as teorias sociohistóricas, representadas por Vygotsky¹⁶; e

7^a, as teorias intersticiais, protagonizadas, por exemplo, por Case e Feldman. A perspectiva de Case é considerada uma teoria neo-piagetiana, apoiada no estruturalismo, o que pressupõe um desenvolvimento sequencial, e nas orientações de processamento da informação. A teoria de Feldman é traduzida como uma teoria intersticial do desenvolvimento não universal, apoiada quer no estruturalismo quer nas orientações sociohistóricas.

Contudo, é possível encontrar, ainda, outro tipo de agrupamentos, que nos parecem bastante bem sistematizados, tais como as perspectivas de Caverly e Peterson (1996), de Ernest (1995), de Prawat (1996), de Bogus (1995) e Di Vesta (1987), de Rojas (1998), de Joyce e Weil (1980, 1986) e a de Reynolds, Sinatra, e Jetton (1996), que apenas assinalamos, e não desenvolveremos por questões meramente estruturais¹⁷, mantendo-nos, contudo, fiéis ao objectivo inicial de divulgar, mais detalhadamente, a perspectiva de Elias e Merriam (1984, 1995).

Elias e Merriam (1984, 1995) consideram que a educação tem sido sistematicamente

¹² Para maiores desenvolvimentos, cf. Orientação Racionalista, ponto 3.9.1., de Figueira (2001).

¹³ Para outros desenvolvimentos, cf. Orientação *Behaviorista*, ponto 3.9.2., de Figueira (2001).

¹⁴ Cf. Orientação Construtivista, ponto 3.9.3., de Figueira (2001).

¹⁵ Na perspectiva de Strauss (1993), e retomando a perspectiva de Bruner (1985), as teorias de processamento de informação são, de algum modo, atóricas, ou seja, não apresentam uma ideologia explícita, ao invés das outras apresentadas. São perspectivas muito variadas (embora com denominadores e temas comuns, como, por exemplo: o pensamento é processamento de informação, representação do conhecimento), não consensuais relativamente aos aspectos inatistas do conhecimento é à forma como ele pode ser organizado. Senão, vejamos, por exemplo: sistemas de produção (ex: Klahr, 1984), avaliação de regras (ex: Siegler, 1981), aquisição de *skills* (ex: Fischer, 1980).

¹⁶ Cf., igualmente, o ponto 3.9.3., de Figueira (2001), relativo à Orientação Construtivista.

¹⁷ Será nossa intenção, em tempo oportuno, divulgar, igualmente, tais leituras epistemológicas da instrução.

analisada à luz de perspectivas filosóficas. De facto, muito embora somente no século XIX, com Kant e Hegel, os filósofos tenham dirigido a sua atenção para as questões de educação, a verdade é que o objecto de estudo da filosofia da educação remete, exactamente, para os princípios gerais envolvidos na educação. São as metas e os objectivos da educação, o *curriculum* e os conteúdos (*subject matter*), os princípios metodológicos gerais, a análise do processo de ensino-aprendizagem e a relação entre educação e sociedade (cf. Elias & Merriam, 1984, p. 3) que importa considerar.

Neste sentido, estes autores (Elias & Merriam, 1984, 1995) propõem, como fundamentos filosóficos da educação, seis (6) sistemas maiores do pensamento educacional: a educação liberal, a educação progressista (*progressive education*), o *behaviorismo*, a educação humanista, a educação radical e a análise conceptual¹⁸. Sistemas estes com um surgimento cronológico, similar à ordem de apresentação.

A Educação Liberal¹⁹, predominante dos séculos XVIII e XIX e, segundo estes autores, a mais antiga filosofia da educação, é designada, igualmente, por humanismo clássico ou humanismo radical. Fundamentada em Aristóteles, Platão e, igualmente, em Sócrates, preconiza uma educação tradicional, teológica, moral, espiritual, estética, racional ou intelectual. «A educação liberal é, fundamentalmente, uma educação racional ou intelectual.» (Elias & Merriam, 1984, p. 23). Atribui um papel preponderante ao professor, sendo este a única fonte de conhecimento, para além dos livros, “educação centrada nos livros”. O professor é um sábio, é uma autoridade, que promove o pensamento teórico, “colocando conhecimentos nas cabeças dos alunos”. Estes recebem, memorizam e repetem a informação recebida, não sendo envolvidos, propriamente, no acto real de conhecer. A educação visa, estritamente, o desenvolvimento do intelecto, a partir de disciplinas de carácter académico, sendo o método utilizado o expositivo, impondo, através do *curriculum*, as ideias e os valores. Enfatiza-se a aquisição de *skills* (a retórica) e o armazenamento de factos. A instrução é realizada em grupo e as actividades são dirigidas pelo professor (cf. Elias & Merriam, 1984).

A Educação Progressista (*Progressive Education*) tem como um dos seus representantes Rousseau, sendo influenciadora das educações humanistas e radicais, e, fundamentalmente, precursora do *behaviorismo*.

Fundamenta-se em Bacon e Locke (por ex: na negação de ideias inatas) e, igualmente, em Dewey, enfatizando o pragmatismo, o empirismo, a aprendizagem pela experiência. Realça o método científico como método de aprendizagem, e, igualmente, a utilização de problemas e encontro de soluções, elaboração de projectos e a aprendizagem cooperativa. A educação é centrada na criança (cf. educação humanista), sendo a aprendizagem “qualquer coisa que os

¹⁸ Todavia, na obra de 1995 surgem, apenas, 5 sistemas ou modalidades, desaparecendo a Análise Conceptual.

¹⁹ Em linhas muito gerais, podemos verificar que a educação liberal se aproxima das orientações racionalistas/tradicionais (cf., por exemplo, ponto 3.9.1., de Figueira, 2001), quer nos seus fundamentos, quer nos filósofos precursores. Os próprios autores chegam a referir que «As teorias educacionais humanistas e racionalistas comportam ambivalências que, em certa medida, plagiam a educação liberal.» (Elias & Merriam, 1984, p. 17).

alunos fazem por si mesmos”. Assim, a educação é entendida não, apenas, como escolarização, mas é extensiva, para além da escola.

A Educação Behaviorista, orientação psicológica dominante da 1ª metade do século XX, radica no materialismo²⁰, no realismo científico, no empirismo²¹ e no positivismo. Referem os autores que, embora o *behaviorismo* (iniciado por Watson, em 1920) seja um sistema psicológico, as grandes questões colocadas são claramente filosóficas. Tal como outros autores, referem que o conhecimento, adentro desta orientação, se realiza a partir da experiência, recusando o carácter inato das ideias.

Quanto à Educação Humanista²², Elias e Merriam (1984) consideram que esta orientação é uma alternativa à educação *behaviorista*. Para os autores, «A psicologia humanista tem tido, igualmente, um impacto significativo nas teorias e práticas educativas. (...) a psicologia humanista desenvolveu-se como forma de reacção ao *behaviorismo*.» (Elias & Merriam, 1984, p. 114).

Possuindo as mesmas fontes da educação liberal (por exemplo, em Aristóteles), está estritamente ligada a pensadores contemporâneos (como, por exemplo, Carl Rogers, Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, Sartre, Rousseau, Pestalozzi).

Os seus princípios básicos são os de liberdade, autonomia e dignidade dos indivíduos. «É uma educação centrada no aluno (...)» (Elias & Merriam, 1984, p. 123) (cf., igualmente, Rojas, 1998, Paradigma Humanista). O aluno, ao invés do professor, é o centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo, também, responsável pela sua aprendizagem e desenvolvimento.

Em linhas muito breves, podemos ver que preconiza o desenvolvimento global, integral, dos sujeitos, em especial o desenvolvimento emocional e afectivo. Considera a aprendizagem um processo contínuo, efectuando-se ao longo de toda a vida, fundamentalmente, por processos de descoberta (aprendizagem por descoberta), enfatizando-se as aprendizagens significativas. É uma orientação que apela para as interacções, para o papel do grupo nas aprendizagens individuais, “o desenvolvimento é favorecido/potenciado por um meio cooperativo, de suporte”, o que faz realçar o papel da comunicação, da cooperação (cf. Elias & Merriam, 1984).

Todavia, a aprendizagem é encarada mais como do tipo intrínseco que extrínseco. O professor é um “mero” facilitador, organizador e orientador do processo de ensino-aprendizagem. É entendido como um “parceiro” no processo de aprendizagem. Não é aquele que necessariamente tem que saber mais, não proporciona, apenas, informação. Cria condições, de molde a que ocorra aprendizagem. O aluno assume, igualmente, responsabilidade pela sua

²⁰ Para Elias e Merriam (1984), o materialismo é uma teoria que considera que a realidade pode ser explicada por leis físicas, sem apelo à mente ou realidades espirituais, em que o humano é parte da natureza, e as pessoas podem ser explicadas em termos mecanicistas.

²¹ Empirismo será a escola filosófica oposta ao racionalismo. *Grosso modo*, o empirismo é a doutrina filosófica que perfolha a ideia que o conhecimento se constrói através da experiência.

²² *No limite*, esta orientação pode tomar a forma (corresponder) da epistemologia construtivista (cf. Joyce-Moniz, 1989, orientação construtivista/criativa, ponto 3.9.3, de Figueira, 2001).

aprendizagem. Mas para que tal se verifique, para que possa ser responsável, o professor deve nele confiar, o que implica, também, uma partilha de autoridade.

Grosso modo, adentro desta orientação, «(...) a tónica é colocada mais na aprendizagem que no ensino, e no aluno, mais que no professor.» (Elias & Merriam, 1984, p. 123). Cada aluno é um ser diferente, individual. A educação é, pois, entendida como “auxiliar”, facilitadora das decisões dos alunos.

Em síntese, e embora este sistema de pensamento educacional não ofereça uma teoria formalizada de ensino ou instrução, considera, em termos educativos, que:

- ◆ os programas devem ser flexíveis e proporcionar maior abertura aos alunos,
- ◆ deve promover-se a aprendizagem significativa experiencial,
- ◆ deve dar-se primazia à criatividade dos alunos,
- ◆ deve promover-se a autonomia dos alunos,
- ◆ deve fomentar-se a cooperação entre os alunos,
- ◆ deve fomentar-se a auto-avaliação dos alunos, mais que a avaliação externa,
- ◆ as necessidades dos indivíduos devem ser a base das decisões educativas,
- ◆ deve fomentar-se as opções dos sujeitos,
- ◆ deve conceder-se ao conhecimento pessoal tanto valor como ao conhecimento público,
- ◆ deve valorizar-se mais a cooperação no desenvolvimento individual, que a competitividade,
- ◆ os elementos constituintes de um programa educativo devem ser relevantes para os estudantes que a eles estarão sujeitos (Elias & Merriam, 1984; cf., igualmente, Rojas, 1998, pp. 106-107).

A Educação Radical²³ tem como seu representante mais proeminente Paulo Freire (1970, in Elias & Merriam, 1984). Caracteriza-se, fundamentalmente, por preconizar profundas mudanças na sociedade, a partir do veículo educação, «(...) é radical no sentido político da utilização da educação como forma de mudar a sociedade, a nível social, político e económico.» (Elias & Merriam, 1984). É uma orientação vincadamente idealista e utópica, com tradições anarquistas e marxistas-socialistas (cf. Neill, e a educação de Summerhill), surgindo como a antítese, e completamente crítica, das educações tradicionais. Preconiza, basicamente, a liberdade. Liberdade de aprender, o que aprender e quando aprender.

²³ A abordagem deste sistema de pensamento educacional será breve, dado o carácter relativamente frágil de influência, fundamentalmente, no nosso país.

Finalmente, o último sistema proposto, por estes autores (Elias & Merriam, 1984), é a Filosofia Analítica (Análise Conceptual), visibilizada, especialmente, por Paterson (1979) e Lawson (1979) (in Elias & Merriam, 1984). É considerada uma extensão do currículo da educação liberal, tendo por base as mesmas fontes e origens. Preconizam, do mesmo modo, uma educação intelectual, racional, com ênfase na transmissão de conteúdos académicos. O ensino é pensado como uma actividade intencional, embora sem o ortodoxismo dos *behavioristas*, sendo um processo colaborativo. É orientada para a compreensão de conceitos, em vez de, apenas, considerar a absorção de conhecimentos factuais ou o desenvolvimento de *skills* técnicos, por via da transmissão (Elias & Merriam, 1984).

Sintetizando, esquematizando, temos (cf. Elias & Merriam, 1995, in Zinn, 1998, pp. 70-71) (cf. Quadro 2):

Quadro 2: Os cinco sistemas de pensamento educacional propostos por Elias e Merriam (1995).

Tipo de Educação	Objectivo(s)	Aluno	Professor	Ideias-chave	Métodos	Representantes
Liberal	* ênfase no desenvolvimento intelectual; pessoas com um nível de literacia elevado. Sujeito intelectual, moral espiritual e esteticamente instruído.	* sujeito da Renascença”. Culto. Aprendiz eterno.	* o perito. Transmissor de conhecimento. Autoridade epistemológica. Dirige o processo de aprendizagem.	* seres liberais. A aprendizagem como uma necessidade intrínseca. Educação racional, intelectual, geral, compreensiva. Conhecimento tradicional. Humanismo clássico.	* exposição, dialéctica, estudo em grupo, contemplação e observação, leitura e discussão críticas.	Sócrates, Aristóteles, Platão, Adler, Rousseau, Piaget, ...
Comportamental	* promove o desenvolvimento de <i>skills</i> e a mudança comportamental. Ensina segundo padrões e expectativas sociais.	* tem algum papel activo na aprendizagem, pois pratica e treina os novos comportamentos. Recebe <i>feedback</i> . Sujeito a grandes influências do meio ambiente.	* dirige, controla, prescreve e antecipa resultados de aprendizagem.	* educação e aprendizagem baseadas na competência. Aprendizagem de domínio, baseada em padrões estandardizados. Objectivos comportamentais. Ensaio e erro, <i>feedback</i> e reforço.	* instrução programada. Contratos de aprendizagem. Avaliação referenciada a critérios. Instrução auxiliada por computadores. Treino de competências ou <i>skills</i> .	*Watson, Skinner, Thorndike, Steinberg, Tyler, ...

Progressista	* ênfase no desenvolvimento social, das competências sociais e relacionais. Promoção de conhecimentos práticos e skills de resolução de problemas.	* focalização nas suas necessidades e interesses. Conjuntamente com as suas experiências prévias, são elementos-chave na aprendizagem. Visão dos sujeitos com imenso, ilimitado, potencial de aprendizagem, passível de desenvolvimento por via da educação.	* organizador, orientador da aprendizagem, seleccionador de experiências e situações educativas. Estimula, instiga e avalia o processo de aprendizagem.	* resolução de problemas, educação baseada em experiências, ideais democráticos, aprendizagem ao longo da vida, conhecimento pragmático ou empírico, avaliação das necessidades, responsabilidade social.	* resolução de problemas, método científico, planificação de actividades, curriculum integrado, método experimental, metodologias de projecto, aprendizagem cooperativa.	* Spencer, Dewey, Bergevin, Sheats, Blakely, ...
Humanista	* ênfase na potenciação do crescimento e desenvolvimento pessoal. Facilitação da auto-actualização e auto-regulação.	* lido como altamente motivado e autodirigido ou auto-regulado. Que assume responsabilidade pela sua aprendizagem.	*facilitador, parceiro, promotor, mas não instrutor directo da aprendizagem.	*aprendizagem experimental, liberdade, individualidade, auto-regulação, interacção, abertura, autenticidade, auto-actualização, sentimentos.	* aprendizagem pela experimentação, tarefas em grupo, grupos de discussão, trabalho e ensino em equipa (team teaching), aprendizagem auto-regulada, aprendizagem individualizada, método de descoberta.	* Rogers, Maslow, Knowles, McKenzie, ...
Radical	* sensibilização para a necessidade de uma formação completa (social, económica e política), conducente a mudanças na sociedade.	* igualdade de papéis (ao professor) no processo de aprendizagem. Autonomia pessoal. "As pessoas criam e modificam a história e a cultura, combinando reflexão e acção".	* coordenador. Sugere, mas não determina o curso da aprendizagem. Igualdade, paridade ou simetria com os alunos.	* construção de conhecimento, prática, aprendizagem não obrigatória ou coerciva, autonomia, interacção e acção social, independência, "descolarização", transformação social.	* diálogo, colocação de problemas e questões, reflexão crítica, métodos activos e interactivos, grupos de discussão, exposição aos media e a situações do dia a dia.	* Freire, Holt, Kozol, Illich, Shor, ...

BREVES NOTAS FINAIS

Tal como pudemos constatar ao longo desta reflexão, o sistema proposto por Elias e Merriam (1984, 1995) é bastante estruturado, sistemático, de leitura substancialmente holística e, mesmo pensado, eventualmente, como datado, é de grande acuidade e actualidade, não sendo, como aliás já tivemos ensejo de referir, o único sistema conceptual abrangente disponível (cf. Figueira, 2001).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. V. (1978). *Tarefa aberta e tarefa fechada: Motivação, aprendizagem e execução selectivas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M., & Perry, J. D. (1992). Theory into Practice: How do we link?. In T. Duffy & D. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction* (2, pp. 17-34). Hillsdale, N.Y.: Erlbaum.
- Bidarra, M. G. A. (1998). *Psicologia Pedagógica*. Relatório para concurso para professor associado, não publicado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Birch, E. (1999). *Classic theories of learning*. Internet.
- Boavida, J. J. (1986). Acto pedagógico. Contributo para o estudo da sua problematicidade a partir da opinião de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 20, 345-354.
- Boavida, J. J. (1996). Filosofia e processos educativos *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30(3), 109-132.
- Bogus, S. (1995). *From the sophists to chaos theory*. Internet.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *The case for constructivist classrooms. In search of understanding*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bruner, J. S. (1971). *Toward a theory of instruction* (5nd ed.). Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1977). *The process of education* (2nd ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cabanach, R. G. (1996). *Lecturas de Psicología de la instrucción*. La Coruña: Ediciones Planificación y Aprendizaje.
- Cabanach, R. G., Lozano, A. B., Nieto, J. E., & Pienda, J. A. G. (Eds.). (1996). *Psicología de la instrucción. Aspectos históricos explicativos y metodológicos* (Vol. 1). Barcelona: EUB.
- Cavaco, M. H. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Caverly, D. C., & Peterson, C. L. (1996). *Foundations for a Constructivist approach to*

college developmental reading. Internet (plan text).

Cobb, P. (1996). Onde está o espírito? uma coordenação de perspectivas construtivistas socioculturais e cognitivas. In C. T. Fosnot (Ed.), *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática* (Cap. 3, pp. 59-82). Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos, 58.

Di Vesta, F. J. (1987). The cognitive movement and education. In J. A. Glover & R. R. Ronning (Eds.), *Historical foundations of educational psychology* (pp. 203-233). New York: Plenum Press.

Dicionário Geral das Ciências Humanas. Edições 70. Direcção de G. Thines & Agnès Leufereur (sd).

Elias, J. L., & Merriam, S. (1984). *Philosophical foundations of adult education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.

Elias, J. L., & Merriam, S. (1995). *Philosophical foundations of adult education* (2nd ed.). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.

Ernest, P. (1995). The one and the many. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education* (Cap. 26, pp. 459-486). N. J.: LEA, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Festas, M. I. F. (1998). *Psicopedagogia das aprendizagens escolares*. Relatório de concurso para professor associado, não publicado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Figueira, A. P. C. C. F. (2001). *Das epistemologias pessoais à epistemologia das práticas educativas - estudo numa amostra de professores dos 3º ciclo e do ensino secundário, das disciplinas de Português, Matemática e Língua Estrangeira, do C. de Coimbra*. Tese de doutoramento, não publicada, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra.

Fosnot, C. T. (1996a). Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. In C. T. Fosnot (Ed.), *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática* (Cap. 2, pp. 23-58). Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos, 58.

Fosnot, C. T. (1996b). Os professores constróem o construtivismo: o centro para o ensino construtivista/projecto de formação de professores. In C. T. Fosnot (Ed.), *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática* (Cap. 13, pp. 293-313). Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos, 58.

Fullat, O. (1983). *Filosofias de la Education. PAIDEIA*. Barcelona: CEAC.

Fullat, O. (1992). *Filosofias de la Education. PAIDEIA*. Barcelona: CEAC.

Gaspar, M. F. (1998). (Re)conciliar o (irre)conciliável? As orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar e a teoria de Vygotsky. In Núcleo de Análise e Intervenção Educacional da F.P.C.E.U.C. (Ed.), *Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes* (pp. 349-357). Coimbra: Livraria Minerva.

Gergen, K. J. (1995). Social construction and the educational process. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education* (Cap. 2, pp. 17-39). N. J.: LEA, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Jonassen, D. H. (1991). Objectivism vs. Constructivism: do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology*, 31(9), 5-14.

Joyce B., & Weil, M. (1980). *Models of teaching* (2nd ed.). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc.

Joyce-Moniz, L. (1989). *Preferências Metodológicas de candidatos a professores e professores do ensino básico. Dramatização videográfica de processos positivistas, fenomenológicos e construtivistas, e dialéctica de significações do ensino em professores, e candidatos a professores, do ensino básico*. Relatório do Projecto 15/89 do I.I.E, não publicado. Instituto de Inovação Educacional.

Lefrancois, G. (1988). *Psychology for teaching* (6nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.

Phillips, D. C. (1997). Positivism, Antipositivism, and Empirism. In L. J. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp. 84-87). NY.: John Wiley & Sons.

Prawat, R. S. (1996). Constructivisms, Modern and Posmodern. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 215-225.

Raposo, N. A. V. (1980). Implicações pedagógicas da teoria de Jean Piaget. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 14, 117-158.

Raposo, N. A. V. (1995). *Estudos de Psicopedagogia* (2ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora, Lda.

Reynolds, R. E., Sinatra, G. M., & Jetton, T. L. (1996). Views of knowledge acquisition and representation. A continuum from experience centered to mind centered. *Educational Psychologist*, 31(2), 93-104.

Rojas, G. H. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación* (1ª ed.). México: Editorial

Paidós, Paidós Educador.

Shermis, S. S. (1967). *Philosophical foundations of education*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Shuell, T. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411-436.

Strauss, S. (1993). Theories of learning and development for academics and educators. *Educational Psychologist*, 28(3), 191-203.

Zinn, L. M. (1998). *Identifying your philosophical orientation*. In M. W. Galbraith (Ed.), *Adult Learning Methods. A guide for effective instruction* (2nd ed., Cap. 3, pp. 37-72). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.