

Fundamentos da instrução. Breve revisão com enfoque na perspectiva de Elias e Merriam (1984,1995)

Ana Paula Couceiro Figueira

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra, Portugal*

RESUMO

Pretende sensibilizar-se os leitores para os modelos conceptuais ou sistemas teóricos explicativos, justificativos ou orientadores, das práticas educativas ou de instrução. Encontramos 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, paradigmas/epistemologias da Psicologia Educacional, ou orientações paradigmáticas do ensino. Iremos, apenas, neste contexto, dar conta da leitura de Elias e Merriam (1984, 1995) sobre os fundamentos da instrução. O sistema proposto por Elias e Merriam (1984, 1995) é bastante estruturado, sistemático, de leitura substancialmente holística e de grande acuidade e actualidade. Estes autores 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 conceptual.

Palavras-chave: Orientações metodológicas; instrução; modelos conceptuais.

ABSTRACT

Foundation of instruction: approach on Elias and Merriam perspective

We pretend sensibly the readers for the conceptual models or theoretical systems that justify the instructional practices. We find in literature different types of perspectives of learning/knowledge, with resonances to the level of education and the instruction, that is, theories of learning and the instruction, Educational Psychology paradigms, or orientations of education. In this context, we explained the Elias and Merriam (1984, 1995) perspective about the instructional foundation. The system considered for Elias and Merriam (1984, 1995) is sufficiently structuralized, systematic, of substantially holistic reading with great actuality. These authors consider, as philosophical beddings of the education, six (6) bigger systems of the educational thought: the liberal education, the progressive education, the behaviourism, the education humanist, the radical education and the conceptual analysis.

Keywords: Conceptual models; instructional practices.

RESUMEN

Lecturas de la instrucción: la perspectiva de Elias y del Merriam

Lo objetivo es sensibilizar los lectores a los modelos conceptuales o teoría de los sistemas explicativos de enseñanza o de instrucción práctica. Encontramos en la literatura diferentes perspectivas sobre tipos de aprendizaje y conocimiento e las resonancias con el nivel de la educación y la instrucción, o paradigmas/epistemologías de la Psicología Educativa, orientaciones paradigmáticas en la educación. Nosotros, en este contexto sólo referimos la lectura de Elias y Merriam (1984, 1995) sobre la base de la instrucción. El sistema propuesto por Elias y Merriam (1984, 1995) es muy estructurado, sistemático, global y actual e puntual. Los autores proponen, como fundamentos filosóficos de la educación, seis (6) sistemas de enseñanza superior de pensamiento: la educación liberal, la educación progresista, el conductismo, la educación humanista, la educación radical y la análisis conceptual.

Palabras clave: Orientaciones metodológicas; instrucción; modelos conceptuales.

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 e Epstein, 1997, in 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 ensino,

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 e 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 ilação 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.

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 aglutinadora, 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, paradigmas/epistemologias 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 três grandes blocos ou teses: behavioristas, construtivistas ou movimento construtivista (incluindo Piaget, Bruner) e da aprendizagem situada (baseadas nos trabalhos de Vygotsky, com ênfase nos trabalhos do grupo de Vanderbilt), 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 aprendizagem

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 autorregulada 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 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 Keller. 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 acadêmico 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.

Fullat (1983, 1992), por seu turno, numa fundamentação claramente radicada na Filosofia ou nas Antropologias Filosóficas, apresenta oito grandes opções teleológicas, 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. Figura 1).



Fonte: Fullat, 1992, p. 221 (adaptado).

Figura 1 – Antropologias filosóficas e teorias pedagógicas.

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 filosóficas maiores: as filosofias Naturalistas ou “filosofias do sentido”, e as filosofias Artificialistas ou “filosofias do sem-sentido” (Figura 1).

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

- 1ª) o nativismo, ou teoria radicada na tradição filosófica racionalista, exemplificado por Fodor, protagonista do nativismo radical, e por Karmiloff-Smith;
- 2ª) o behaviorismo, representado por Bijou, Baer e Skinner, considerados comportamentalistas radicais;
- 3ª) o estruturalismo, representado por Piaget;
- 4ª) o processamento da informação, exemplificado por Newell e Simon;
- 5ª) 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;
- 6ª) as teorias sociohistóricas, representadas por Vygotsky; e
- 7ª) as teorias intersticiais, protagonizadas, por exemplo, por Case e Feldman. A perspectiva de Case é considerada uma teoria neopiagetiana, 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 estruturais, 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 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 e Merriam, 1984, p. 3) que importa considerar.

Neste sentido, estes autores (Elias e 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 conceptual. Sistemas estes com um surgimento cronológico, similar à ordem de apresentação.

A Educação Liberal, 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 e 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 e 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, igual-

mente, 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 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 materialismo, no realismo científico, no empirismo 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 Humanista, 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 e 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 e Pestalozzi).

Os seus princípios básicos são os de liberdade, autonomia e dignidade dos indivíduos. “É uma educação centrada no aluno [...]” (Elias e 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 e 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 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 e 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 autoavaliação 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 e Merriam, 1984; cf., igualmente, Rojas, 1998, pp. 106-107).

A Educação Radical tem como seu representante mais proeminente Paulo Freire (1970, in Elias e 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 e 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.

Finalmente, o último sistema proposto, por estes autores (Elias e Merriam, 1984), é a Filosofia Analítica (Análise Conceptual), visibilizada, especialmente, por Paterson (1979) e Lawson (1979) (in Elias e 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 e Merriam, 1984).

Sintetizando, apresentamos de forma esquematizada no Quadro 1, a seguir, os cinco sistemas de pensamento educacional (cf. Elias e Merriam, 1995, in Zinn, 1998, pp. 70-71):

QUADRO 1
Os cinco sistemas de pensamento educacional propostos por Elias e Merriam (1995).

<i>Tipo de Educação</i>	<i>Objectivo(s)</i>	<i>Aluno</i>	<i>Professor</i>	<i>Ideias-chave</i>	<i>Métodos</i>	<i>Representantes</i>
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, ...

continua

QUADRO 1 (continuação)

<i>Tipo de Educação</i>	<i>Objectivo(s)</i>	<i>Aluno</i>	<i>Professor</i>	<i>Ideias-chave</i>	<i>Métodos</i>	<i>Representantes</i>
Comportamental	<ul style="list-style-type: none"> Promove o desenvolvimento de <i>skills</i> e a mudança comportamental. Ensina segundo padrões e expectativas sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> Tem algum papel activo na aprendizagem, pois pratica e treina os novos comportamentos. Recebe <i>feedback</i>. Sujeito a grandes influências do meio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> Dirige, controla, prescreve e antecipa resultados de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Educação e aprendizagem baseadas na competência. Aprendizagem de domínio, baseada em padrões estandarizados. Objectivos comportamentais. Ensaio e erro, <i>feedback</i> e reforço. 	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> Ênfase no desenvolvimento social, das competências sociais e relacionais. Promoção de conhecimentos práticos e <i>skills</i> de resolução de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	<ul style="list-style-type: none"> Organizador, orientador da aprendizagem, seleccionador de experiências e situações educativas. Estimula, instiga e avalia o processo de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Resolução de problemas, educação baseada em experiências, ideais democráticos, aprendizagem ao longo da vida, conhecimento pragmático ou empírico, avaliação das necessidades, responsabilidade social. 	<ul style="list-style-type: none"> Resolução de problemas, método científico, planificação de actividades, <i>curriculum</i> integrado, método experimental, metodologias de projecto, aprendizagem cooperativa. 	Spencer, Dewey, Bergevin, Sheats, Blakely, ...
Humanista	<ul style="list-style-type: none"> Ênfase na potenciação do crescimento e desenvolvimento pessoal. Facilitação da autoactualização e autorregulação. 	<ul style="list-style-type: none"> Tido como altamente motivado e autodirigido ou autorregulado. Que assume responsabilidade pela sua aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Facilitador, parceiro, promotor, mas não instrutor directo da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem experimental, liberdade, individualidade, autorregulação, interacção, abertura, autenticidade, autoactualização, sentimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem pela experimentação, tarefas em grupo, grupos de discussão, trabalho e ensino em equipa (<i>team teaching</i>), aprendizagem autorregulada, aprendizagem individualizada, método de descoberta. 	Rogers, Maslow, Knowles, McKenzie, ...
Radical	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilização para a necessidade de uma formação completa (social, económica e política), conducente a mudanças na sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> 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". 	<ul style="list-style-type: none"> Coordenador. Sugere, mas não determina o curso da aprendizagem. Igualdade, paridade ou simetria com os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Construção de conhecimento, prática, aprendizagem não obrigatória ou coerciva, autonomia, interacção e acção social, independência, "descolarização", transformação social. 	<ul style="list-style-type: none"> 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

- 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* (Vol. 2, pp. 17-34). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Bidarra, M. G. A. (1998). *Psicologia Pedagógica*. Relatório para curso 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 problematidade 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*. (s.d.). Edições 70. Direcção de G. Thines & Agnés Leufereur.
- 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). New Jersey: 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 constroem 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). NJ: 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, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Joyce-Moniz, L. (1989). *Preferências Metodológicas de candidatos a professores e professoras do ensino básico. Dramatização videográfica de processos positivistas, fenomenológicos e construtivistas, e dialéctica de significações do ensino em professores, e candidatas a professoras, 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). New York: John Wiley & Sons.
- Prawat, R. S. (1996). Constructivisms, Modern and Postmodern. *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.
- 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.

Recebido em: 24/10/2008. Aceito em: 07/03/2009.

Autor:

Ana Paula Couceiro Figueira – Professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Curso de educadora de infância, licenciatura, mestrado e doutorado em Psicologia da Educação.

Enviar correspondência para:

Ana Paula Couceiro Figueira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra
3030 Coimbra – Portugal
E-mail: apcouceiro@fpce.uc.pt