

ESTADO DE GOIÁS
POLÍCIA MILITAR
ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR
DIVISÃO DE ENSINO

PSICOLOGIA NA SALA DE AULA

Oficial - Aluno: José Catisto dos Santos

MONOGRAFIA CTE - 89

Goiânia, Go Julho de 1989

Estado de Goiás
ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR
BIBLIOTECA

1212
Boca

Biblioteca



00001212

JOSÉ CALISTO DOS SANTOS

PSICOLOGIA NA SALA DE AULA

Trabalho apresentado como requisi
to final para a conclusão do cur-
so de técnica de ensino, realiza-
do na Academia de Polícia Militar
do Estado de Goiás, sob a orientaç
ão do Professor Renato Mendonça
Lucas.

ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS

JULHO-1989

PENSAMENTO

"Quem quiser aprender, precisa crer"

Aristóteles

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	05
I - COMPREENSÃO DA PSICOLOGIA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM...	07
1. Compreensão dos processos educacionais.....	07
2. A Psicologia e o "Status" profissional dos professores.....	09
3. Elementos centrais da psicologia.....	11
4. Que significa compreensão.....	15
5. Fontes de compreensão.....	21
6. Psicologia Educacional como ciência aplicada.....	28
II - CONCEPÇÕES PSICOLÓGICAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM....	31
1. Por que precisamos desenvolver conceitos teóricos....	31
2. O desenvolvimento de conceitos teóricos baseados na ciência.....	32
3. A análise das teorias populares de aprendizagem.....	34
4. Requisitos de uma teoria adequada de aprendizagem para os professores.....	36
5. Pressupostos básicos de uma teoria adequada de aprendizagem.....	38
6. <u>Motivação</u>	42
7. Teorias do condicionamento ou do reforço.....	43
8. Pontos de vista gestaltistas da teoria de campo cognitivo e fenomenológico.....	50
III - PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E MANEJO DE CLASSE.....	53
1. Importância do professor.....	53
2. A direção e o controle da aprendizagem pelo professor	57
3. Métodos centrados do professor VERSUS métodos centrados do grupo.....	62
IV - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	65

V - O PAPEL PSICOLÓGICO DO PROFESSOR.....	70
VI - PROPOSTA.....	73
CONCLUSÃO.....	75
BIBLIOGRAFIA.....	77

INTRODUÇÃO

A Psicologia Educacional, nos últimos anos, tem passado pelo desenvolvimento de várias tendências promissoras assim como também, outros campos das ciências do comportamento.

O presente trabalho tenta refletir as principais dimensões dessas tendências e indicar sua importância ao professor na sala de aula, que é, afinal, a chave do êxito ou do fracasso do programa educacional. É dada particular ênfase à relevância dos novos estudos e experiências, pelo fato de que se torna cada vez mais complexo o trabalho da educação. Os tipos de problemas encontrados atualmente pelos professores, tornam claro que a sala de aula já não é lugar para amador bem intencionado. O professor da atualidade não só necessita estar bem fundamentado na matéria e na metodologia de ensino, como deve ter também uma boa compreensão psicológica do que está fazendo e do que está ocorrendo na sala de aula, como resultado de suas ações, ou seja, o professor, hoje, precisa ser cada vez mais um cientista do comportamento, fator este vital para o processo ensino/aprendizagem.

Salienta-se a importância de atuar o professor como um cientista do comportamento, selecionando-se exemplos relevantes de pesquisas apresentados e organizados de maneira a esclarecer e dar sentido aos problemas que os professores tem probabilidade de encontrar. A competência e a eficiência geral de qualquer professor, podem ser ampliadas, se ele compreender as implicações psicológicas dos eventos que ocorrem em sua sala

de aula, bem como na vida de seus alunos.

Após expor a importância e os benefícios que podem trazer ao professor a compreensão psicológica do aluno, resultando em maior absorção de conhecimentos ministrados, mostra-se a necessidade urgente de incluir no currículo do Curso de Formação de Oficiais (CFO) a disciplina Psicologia Educacional, a fim de melhor preparar os oficiais que por natureza constituem-se em professores.

CAPÍTULO I

COMPREENSÃO DA PSICOLOGIA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

1. Compreensão dos processos educacionais

A psicologia educacional é um ramo aplicado do campo principal da psicologia, isto é, consiste na aplicação das técnicas e princípios psicológicos ao desenvolvimento da Educação. Sua principal função é a de auxiliar as pessoas que se dedicam à Educação a desenvolver uma melhor compreensão teórica e prática dos processos educacionais. Por "melhor compreensão", entendemos uma compreensão mais ampla, mais aprofundada e mais eficiente, baseada em pesquisa científica e não em crença popular ou folclore; enfim, uma compreensão mais realística, que conduzirá a um ensino e a uma aprendizagem mais eficientes. Por "processos educacionais", entendemos as mudanças de comportamento resultantes das experiências escolares, particularmente aqueles tipos de experiências escolares que chamamos de "aprendizagem em sala de aula".

Todos, mesmo o mais ingênuo aluno do jardim da infância, tem alguma compreensão dos processos educacionais. Talvez os estudantes universitários que seguem cursos de formação de professores tenham uma compreensão um pouco melhor da educação do que a maioria das pessoas, porque precisam pensar sobre o assunto durante algum tempo, provavelmente anos, antes de tomarem a decisão de se tornarem professores. Além disso, como eles próprios partici-

pam do processo educacional que precedeu seu ingresso no curso de formação de professores, desenvolveram conceitos e idéias sobre o que seja educação, o que ela realiza e como funciona. Em larga escala, entretanto, a compreensão dos processos educacionais por parte dos estudantes de cursos de Psicologia Educacional é a que poderia ser designada como "pré-cintífica", isto é, uma compreensão em grande parte composta de senso comum, reações e avaliações pessoais, fatores esses generosamente condicionados pela crença popular e mesmo pelo folclore a respeito da natureza dos processos conhecidos como ensino e aprendizagem. Também usamos o termo "pré-científico" para indicar o tipo de compreensão que precede aquele que se baseia mais firmemente em conceitos cientificamente deduzidos. Grande parte desta compreensão não científica é válida e útil, mas há outra parte que não o é, como aquela que diz respeito a crenças populares sobre a educação. É útil, no sentido que dá ao estudante algum ponto de referência ou de partida para estudar um novo campo profissional, como a educação, mas não o é, sendo mesmo prejudicial, quando impede o estudante de superar seus preconceitos para chegar a novos fatos. A grande deficiência da compreensão pré-científica dos processos educacionais, entretanto, está no fato de ser incompleta, porque não leva em consideração as forças e fatores da psicologia que desempenham um papel altamente significativo na estimulação, direção e inibição dos processos de aprendizagem.

Assim, a contribuição especial da Psicologia Educacional é preencher as lacunas na compreensão que o estudante tem dos processos educacionais e corrigir suas noções errôneas. Se o psicólogo educacional obtiver êxito neste empreendimento, o estudante poderá ver a Educação e seus processos sob uma luz bem diferente, isto é, ele perceberá possibilidades, relações e problemas que nunca vira antes. E, pelo fato de haver adquirido este novo discernimento, é provável que ele se torne um professor mais eficiente do que o seria se não tivesse estudado Psicologia Educacional. Por exemplo,

a pessoa que tem uma boa compreensão psicológica dos processos educacionais não só é capaz de identificar maior quantidade de problemas, numa dada situação de classe, do que podem ser percebidos por pessoas que têm apenas uma compreensão não científica da educação, como também está em condições de encontrar maior número de soluções para tais problemas. A pessoa que tem uma compreensão não científica, e conseqüentemente incompleta, dos processos educacionais, tem mais probabilidade de encontrar dificuldades, porque não reconhece quais são os problemas realmente cruciais e significativos.

2. A psicologia e o "status" profissional dos professores

Um dos principais fenômenos deste século é o reconhecimento da educação como um dos fatores de maior importância para o desenvolvimento humano. É a educação que estabelece a diferença básica entre aqueles que participam ativamente da economia nacional e os que dela não participam; entre os que levam uma vida interessante, rica, cheia de compromissos intelectuais e sociais e os que não a levam; entre os competentes e os incompetentes. No panorama internacional, a diferença básica entre as nações pobres, que estão "emergindo", e as que estão estagnadas consiste no grau em que se dedicaram a formar e ampliar seus programas de educação. Nos países mais ricos, a economia nacional em expansão e as funções sociais de todos os tipos levaram a uma procura sem precedentes do produto nas escolas: a pessoa educada e treinada. Parece não haver fim para esta procura; nos últimos trinta anos, ela ultrapassou efetivamente a oferta.

O Resultado claro desta rápida expansão — quase uma explosão — de programas educacionais e desta procura de pessoal competente foi tornar o professor uma pessoa muito mais importante do que era naqueles plácidos tempos em que a Educação era menos es

sencial. Os professores consideram esta nova importância como enaltecadora do ego e agradável em muitos sentidos, particularmente quando acompanhada de melhor "status" econômico. Entretanto, este "status" e este enriquecimento também tem seu preço: espera-se hoje que os professores sejam mais eficientes. Os estudantes e seus pais demonstram mais abertamente sua insatisfação quando se vêem diante de tarefas penosas e fatigantes, destituídas de significado. Exigem que as experiências escolares ofereçam algum tipo de compensação, em termos de preparação para o nível superior de educação ou para a vida profissional, ou, pelo menos, algum resultado, em termos de interesse e relacionamento com a vida cotidiana a seus problemas.

Um dos efeitos secundários da explosão educacional é que o professor foi forçado a tornar-se mais técnico, mais profissional. Ainda existem os que acreditam que "qualquer um pode ensinar", mas os professores que estão tendo êxito crescente em demonstrar que os que abraçam esta profissão devem saber algo sobre a maneira de ensinar, além da matéria que estão ensinando. O que os professores sabem sobre ensino eficiente é, em larga escala, conhecimento psicológico. Ensino e aprendizagem são, como dissemos, processos psicológicos, eo professor que os compreende está em melhor posição para desenvolver os tipos de processos e técnicas que conduzirão à aprendizagem eficiente. Com este tipo de compreensão, ele pode alcançar habilidade e competência para lidar com problemas educacionais e maneira profissional.

Qualquer que seja o respeito que se possa atualmente dedicar à profissão de ensinar, ele é devido, em grande parte, às contribuições da Psicologia Educacional. Quanto menos profissional e mais amador for o professor, maior será, provavelmente, a

sua ignorância em relação aos princípios psicológicos; quanto mais profissional e competente, maior, provavelmente, seu conhecimento técnico desses princípios. Certamente, hoje podemos dizer que o professor eficiente é aquele que, até certo ponto, é também um psicólogo educacional.

3. Elementos centrais da Psicologia Educacional.

Há três elementos ou áreas centrais de interesse em Educação que preocupam os psicólogos educacionais e os professores: o aluno, o processo de aprendizagem e a situação de aprendizagem.

3.1 O aluno

Ele é o mais importante dos três elementos, não só porque as pessoas são mais importantes que os processos ou situações, mas principalmente porque, sem o aluno, não há aprendizagem. Como disse John Dewey, "não há ensino sem que haja alguém aprendendo, assim como não há venda sem compradores".

Pelo termo "aluno", entendemos os discípulos ou estudantes que individual ou coletivamente constituem um grupo de classe — as pessoas para quem o programa educacional existe e funciona. Uma grande parte do que acontece na sala de aula pode ser explicado em termos de personalidade, estágios de desenvolvimento e problemas psicossociais dos alunos que constituem a classe. A Psicologia Educacional pode, por exemplo, ajudar o professor do quinto ano a se tornar mais eficiente, proporcionando-lhe bases para o desenvolvimento de uma melhor compreensão das crianças em geral, das crianças em torno das idades de onze a doze anos, e de uma criança de sua classe, em particular. O psicólogo educacional também pode ajudar este professor, explicando-lhe alguma coisa sobre os padrões de comportamento que comumente se

verificam sempre que há indivíduos interagindo.

3.2 O processo de aprendizagem

O seguinte, em ordem de importância, é o processo de apren
dizagem — o processo pelo qual a pessoa apresenta mudanças em seu
comportamento, melhora seu desempenho ou descobre novas maneiras
de agir, novos conceitos e novas informações.

Por "processo de aprendizagem", entendemos tudo o que ocor
re quando a pessoa aprende. A aprendizagem está sempre se efetuan
do: é um processo que começa com o nascimento (ou talvez mesmo an
tes) e continua de uma forma ou de outra durante toda a nossa vi-
da. Muito do que aprendemos não é aprendizagem escolar. Aprende-
mos a ter atitudes em relação a nós mesmos e aos outros; aprende-
mos a ser o tipo de pessoa que realmente somos. Isto significa
que as crianças estão aprendendo, mesmo quando não nos damos con-
ta disso. Para sermos mais exatos, elas podem não estar aprenden-
do a matéria do currículo, mas estão aprendendo alguma coisa. Às
vezes, aprendem a despeito deles. Às vezes, elas aprendem coisas
sem importância ou mesmo indesejáveis. O Psicólogo educacional de
seja saber o que acontece quando um indivíduo aprende, por que
ele aprende o que os professores desejam que ele aprenda, e por
que aprende o que os professores não querem que ele aprenda. Esta
preocupação do psicólogo educaional com a aprendizagem é uma ati-
tude saudável que o professor deve desenvolver, uma vez que os
conceitos pré-científicos de educação provavelmente dizem mais
respeito ao ensino do que à aprendizagem. Em outras palavras, há
uma tendência comum entre os professores de se preocupar com a
questão: "Que verei eu fazer para ensinar este assunto ou habili-
dade?", negligenciando a pergunta igualmente importante: "Que fa-
zem os estudantes que estão tentando aprender este assunto ou ha-
bilidade?". Para que não nos esqueçamos da correspondência absolu-

ta entre ensino e aprendizagem, neste trabalho fazemos referência algumas vezes ao "processo de ensino-aprendizagem" e à "situação de ensino-aprendizagem".

3.3 A situação de aprendizagem.

A situação de aprendizagem se refere ao ambiente no qual o aluno se encontra e onde se dá o processo de aprendizagem. Alguns aspectos do ambiente podem ser próximos, como a sala de aula ou a biblioteca, onde o aluno se dedica as tarefas da aprendizagem. Outros aspectos da situação de aprendizagem podem ser remotos, mas ainda relevantes, como as relações entre corpo administrativo e docente da escola e o "superintendente" das escolas.

A situação de aprendizagem refere-se a qualquer fator ou condição que afete o aluno ou processo de aprendizagem. O professor é um elemento na situação de aprendizagem. Também é a localização da sala de aula: sua aeração, a luz que se reflete nos olhos dos alunos, tornando-os sonolentos, o barulho do recreio, a disposição das carteiras e assim por diante. Mas os fatores de maior significação envolvem pessoas: as atitudes e o comportamento do professor, o estado de ânimo da classe, o clima emocional da escola etc. Outros fatores menos evidentes são também significativos. Se os psicólogos educacionais não os tivessem identificado como importantes, certamente não nos lembráramos deles. A atitude geral da comunicação em relação a educação é um destes fatores pouco evidentes, mas significativos. Se a educação e as escolas não assumem uma posição elevada na escala de valores da comunidade, tal atitude pode constituir o poderoso obstáculo para a aprendizagem de sala de aula; pode mesmo ser um fator mais poderoso que o comportamento do professor. Embora a atitude exis

ta fora da classe, é uma parte da situação de aprendizagem, em virtude de seu efeito sobre o aluno e o processo de aprendizagem daquela escola.

A relação entre o processo de aprendizagem e a situação de aprendizagem é demonstrada por esta narração de Ruth Strang (1954), que mostra como uma professora utilizou sua compreensão do processo de aprendizagem para criar uma situação que ajudou a estimulá-lo.

EXEMPLO:

Na classe A, as crianças de aprendizagem lenta pareciam desanimadas e infelizes. Na classe B, todos os alunos estavam atentos e interessados. Que produziu a diferença? Na classe A a professora chamou uma das meninas de maior idade para definir uma palavra. A menina deu a idéia correta da palavra, mas não apresentou uma sentença completa. Tudo o que a professora disse foi "Errado". A criança escorregou em sua carteira, tendo falhado perante o grupo. Na outra classe, a professora pediu a definição de museu. Um menino disse: "É um lugar onde ficam os peixes." Ao invés de dizer "Errado", a professora perguntou: "de onde você tirou esta idéia?" O menino explicou: "Eu fui a um museu e lá vi o esqueleto de uma baleia." "É verdade", disse a professora. "existem esqueletos de peixes em museus, mas o lugar onde eles se colocam ..." Alguém disse: "um aquário." Esta professora, ao contrário da outra, tinha curiosidade em saber como as crianças adquiriam idéias, como aprendem. Ela construiu algo sobre o que já esistia em suas mentes. Estava preocupada com o processo de aprendizagem — o efeiu

to da experiência de classe sobre o desenvolvimento da criança — e não simplesmente com os resultados do processo, avaliados por fatos adquiridos.

Muitas pessoas encaram a educação principalmente em termos de situações de aprendizagem, particularmente a parte desenpenhada pelo professor. Este é visto como alguém que produz a aprendizagem, organizando ou manipulando a situação de aprendizagem — passando trabalhos, dando notas, explicando, examinando e etc. É verdade que, dos três aspectos da educação que discutimos, a situação de aprendizagem é o que pode ser mais diretamente controlado pelo professor, embora ele não tenha tanto controle como se pensa habitualmente. Ademais, pensar em educação só em termos das tentativas do professor de controlar a situação de aprendizagem é negligenciar a grande importância da parte desempenhada pelo aluno e pelo processo de aprendizagem. Ainda mais, tal ponto de vista faz a educação parecer ilusoriamente simples — mais mecânica do que na realidade. Ignora os fatos dinâmicos e vitais essenciais da educação, isto é, que a aprendizagem é um processo progressivo, contínuo, que o aluno é um organismo em crescimento, em mudança. Uma das importantes contri-buições que o psicólogo educacional pode oferecer a compreensão da educação é ajudar tanto os professores como os leigos a ampliar seus conceitos sobre ela, de modo a neles incluir tanto o aluno como o processo de aprendizagem. pode também ajudar, mostrando que a situação de aprendizagem não se restringe à sala de aula, mas se estende até a comunidade e o mundo exterior.

4. Que significa compreensão.

Em nossa discussão sobre o que se entende sobre os termos "aluno", "processo de aprendizagem" e "situação de aprendiza-

gem", indicamos que o professor precisa compreender, a fim de levar a cabo seu papel profissional. O próprio termo "compreensão" merece também alguma interpretação. Professores que não conhecem muito bem as crianças não relacionam o desassossego das mesmas ao fato de terem ficado presas dentro de casa, devido ao mau tempo. Ou, para empregar um exemplo citado anteriormente, não vem a relação entre as dificuldades de aprendizagem em classe e a existência de preconceitos generalizados sobre a educação por parte da comunidade. Não percebem que, se os pais pensam que a educação é uma perda de tempo, as crianças também tenderão a considerá-la do mesmo modo.

4.1 Adotar uma multiplicidade de pontos de vista.

Compreender também significa ser capaz de explicar, e explicar algo significa descrevê-lo sobre diferentes aspectos, níveis de pontos de vista. O mecânico vê um automóvel não só em termos de sua função como veículo, mas também como um sistema de partes que se movem, como um consumidor de gasolina e como um produtor de energia elétrica ele o vê como um mecanismo sensível, cujas partes componentes devem ser reguladas, equilibradas e harmoniosamente, para que possa funcionar convenientemente. Também o vê como um mecanismo que tem força e potência. O professor com capacidade de perceber vê uma certa criança como um ser que apresenta muitas das características de uma menina tímida de dez anos. Ele a vê como um produto de seu ambiente social, mais ou menos ajustada aos padrões de comportamento descritos pelos que a rodeiam. Ele a vê como alguém que tem certas características individuais que a distiguem de outras crianças de sua idade e sexo. Também a vê como alguém que aborda, com confiança, situações de aprendizagem em aritmética, mas que necessita de encorajamento de apoio emocional em literatura. Ele a vê como alguém que fica um pouco afastada das outras meninas de sua classe.

se, como uma menina que preferiria brincar com os meninos, se lhe permitissem. E também como alguém que está ligeiramente "acima de sua classe" em aritimética e ciências é ligeiramente "abaixo de sua classe" em liguagem e estudos sociais. Durante o período em que este professor esteve trabalhando com esta criança, reuniu muitos fatos e impressões sobre ela. Alguns desses fatos e impressões, ele considera úteis para explicar seu comportamento como aluna e como pessoa. Como é capaz de dar estas explicações a si próprio (ou a outrem, se necessário), ele pode entendê-la melhor.

4.2 Tomar consciência de fatores importantes

Compreender também significa tomar consciência de fatos importantes. Um bom mecânico sabe que as condições de pintura ou das partes niqueladas de um automóvel nada tem a ver com sua condição mecânica, embora ele tenha provavelmente aprendido por experiência própria que a pessoa pouco cuidadosa com o exterior de su carro provavelmente não cuida adequadamente de sua mecânica. Da mesma forma, uma professora experiente de jardim de infância não fica particularmente perturbada se uma criança de cinco anos molha suas calças no primeiro dia de escola. Para ser exato, tomará providências para prevenir a repetição, mas reconhecerá que o primeiro dia de escola é uma experiência difícil para as crianças de cinco anos, e que tais incidentes fazem parte do trabalho diário do professor. Por outro lado, ela ficará alerta, a fim de anotar qualquer comportamento realmente incomum que uma criança possa manifestar, particularmente se ele continuar durante certo tempo. O comportamento pode não ser anormal em si mesmo. Por exemplo, uma criança mostra-se lenta ao reagir a instruções ou sugestões. Observando-a, o professor suspeita de que ela é lenta por que não ouve bem e por isso fica olhando o que as outras fazem, para saber o que deve fazer também.

4.3 Desenvolver "insight".

Ser capaz de identificar os fatores que são realmente importantes numa situação é essencial na função do professor, assim como é essencial ao bom desenvolvimento de qualquer profissão. Esta é uma parte do ensino em que não pode ser aprendido em livros, embora a aprendizagem através de livros possa frequentemente estimular um estado de alerta em relação aos indícios que sugerem a presença de fatores importantes. Além disso, os professores que já desenvolvem habilidade de "sentir" a situação da classe, muitas vezes descobrem que sua habilidade e sensibilidade se ampliam e se aprofundam por meio da leitura de livros adequados. Naturalmente, há professores com muitos anos de experiência que não desenvolvem ainda essa sensibilidade em relação aos fatores essenciais de uma situação. Tais professores persistem no emprego de tarefas erradas e parecem ter talento especial para despertar resistência, ao invés de cooperação, entre os estudantes.

Os psicólogos em geral chamam de "insight" a habilidade para "sentir" uma situação. Frequentemente os professores resistem ao fato de levar em conta certos palpites ou impressões, que mais tarde, chegam a se mostrar bastante precisos. Tomemos a experiência da professora de jardim de infância acima mencionada, que teve confirmada sua suposição que a criança que reagia lentamente tinha dificuldade de audição. Poderíamos perguntar-lhe por que suspeitou de que a criança tinha dificuldade de ouvir, ao invés, digamos, de que era mentalmente retardada. Ela poderia responder qualquer coisa como: "Bem, suponho que foi por ela ser capaz de formar um trenzinho com blocos de madeira de fazer desenhos que eram muito semelhantes aos de outras crianças de sua idade. Mas acho que a reação verdadeira foi que ela não agia como uma criança realmente retardada, com lesão cerebral ou algo assim. Ela simplesmente agia como outras crianças que eu já ha

via conhecido, que tinham deficiência de audição."

4.4 Estabelecer relação entre causa e efeito

A professora foi capaz de dar o primeiro passo para a compreensão do comportamento da criança com deficiência auditiva ' porque utilizou o "pensamento causal", isto é, ela reagiu ao comportamento com a criança com a pergunta: "Que a leva a se comportar dessa maneira?" O primeiro passo para uma compreensão mais ampla ocorre com frequência quando nos perguntamos o seguinte: "Qual a causa disso?"

O fato de esta professora não poder verbalizar prontamente seus sentimentos e reações não diminuiu a validade deles. Das experiências mais importantes da vida cotidiana resistem a uma tradução adequada em palavras. Por outro lado, uma simples força de convicção não dá validade às observações. Muito provavelmente, as suposições dos professores mal sucedidos. Como, então, poderemos fazer distinção entre as suposições válidas e as que não o são?

4.5 Fazer prognósticos válidos

Compreender uma criança significa ser capaz de fazer prognósticos razoavelmente precisos sobre seu comportamento. Assim os palpites ou prognósticos dos professores bem sucedidos têm mais probabilidade de se mostrarem corretos do que os dos professores mal sucedidos. Entretanto, não é necessário basear sempre nos sos prognósticos em palpites, e esta é uma das razões que justificam a existência de cursos como os de Psicologia Educacional no currículo de formação dos professores. Psicólogos e educadores vêm estudando, há vários anos, diversos aspectos da educação, à

procura de fatores relacionados com o êxito e com o insucesso na aprendizagem. Esses fatores incluem métodos e técnicas, personalidade, maturidade, hereditariedade, ambiente físico, motivação e clima emocional, para citar alguns dos muitos fatores que têm sido explorados. Embora ainda haja muito para ser descoberto sobre a aprendizagem e as condições sob as quais ela ocorre, foi-nos possível acumular um respeitável conjunto de dados resultantes de pesquisa, que se revelaram bastante úteis para esclarecer grande parte dos fatores que afetam a aprendizagem, quer na sala de aula, quer fora dela. Por exemplo, a tarefa de selecionar alunos que obterão êxito na universidade é muito menos uma questão de palpite e adivinhação do que era a uma geração atrás. Na realidade, podemos fazer melhores prognósticos para grupos de candidatos do que para indivíduos, mas tais prognósticos, se adequadamente usados pelo orientador do curso médio, podem constituir enorme auxílio, ajudando os alunos a escolher uma faculdade ou a decidir se entrar para a universidade é realmente uma boa idéia. Ou podemos demonstrar que a introdução de certos conceitos relativos a números, quando as crianças têm seis anos, redundará em insucesso para muitas delas, ao passo que a introdução dos mesmos conceitos aos oito anos terá uma alta porcentagem de êxito. Estes são dois dos vários tipos de previsão que os educadores e psicólogos, trabalhando juntos, poderão fazer. Esses prognósticos, assim como os dados sobre os quais se baseiam, estão à disposição dos profissionais da educação, de forma que, assim, poderemos melhor compreender o processo de aprendizagem e a situação de aprendizagem.

4.6 Focalizar o comportamento de aprender

A menos que o professor tenha uma boa compreensão dos fundamentos do comportamento humano, estará ameaçado de cair na armadilha comum de avaliar o comportamento das crianças em termos de seus efeitos sobre si próprio, e não em termos de suas causas pro

váveis. Assim sendo, é provável que sua reação seja de aborrecimento e represália, ao invés de compreensão. Em outras palavras, ele tem mais probabilidade de piorar uma situação difícil do que de melhorá-la.

5. Fontes de compreensão

5.1 Concepções dos leigos sobre educação

Os professores frequentemente se preocupam mais com o efeito do comportamento do aluno sobre si mesmo do que com a compreensão do próprio comportamento. Uma das razões é que seu ponto de vista sobre a aprendizagem foi condicionado por atitudes e convicções sobre a educação tomadas dos leigos, isto é, do público não profissional, que não ensina. É provável que a concepção do leigo sobre educação seja uma mistura de informações pré-científicas e erradas a respeito de práticas desejáveis de ensino e aprendizagem. Comentamos anteriormente neste capítulo que tais concepções podem interferir no desenvolvimento de uma eficiente compreensão psicológica dos processos educacionais. Infelizmente, muitos professores não chegam a desenvolver um ponto de vista científico sobre seu trabalho, porque custaram a perceber a importância e o "status" crescentes de sua profissão. O fato de que os professores tendem a ter menos consciência profissional do que as pessoas de outras profissões foi demonstrado por um inquérito efetuado por Salomon Rettig e Benjamim Pasamanick (1959). Descobriram que os professores costumam preocupar-se mais com o reconhecimento e apreciação que possam receber de pessoas de fora de sua profissão, enquanto os outros profissionais estão mais preocupados com o reconhecimento de seus colegas e outros membros de sua profissão. O professor que está sempre na expectativa do julgamento de pessoas leigas, que se mostra claramente ansioso em relação à opinião que estas possam ter a seu respeito e de seu trabalho, que procura a sua aprovação e se perturba com sua crítica é um professor que, certamente se orientará por concepções leigas

de ensino e aprendizagem. Como o pensamento do leigo a respeito dos processos educacionais é em grande parte pré-científico, tais professores recairão igualmente em maneiras pré-científicas de encarar seu trabalho.

Em defesa dos professores, entretanto, podemos esclarecer que foi principalmente na última geração que a psicologia, que é uma ciência nova, deu alguma contribuição para a compreensão dos processos educacionais. À medida que esta contribuições se tornarem mais dignificativas, e que os professores conseguirem maior valorização de sua própria profissão como um campo especializado, haverá maior esperança de que suas noções pré-científicas sobre o processo de ensino-aprendizagem sejam substituídas por outras mais científicas.

A tarefa do psicólogo educacional de reunir e interpretar dados que possam ser de alguma utilidade para os professores torna-se cada vez mais complexa, a cada ano que passa. Há uma geração atrás, a tarefa era considerada muito mais simples, porque consistia, em geral, na aplicação de descobertas de laboratório de psicologia às práticas escolares. Mas a psicologia educacional atualmente, leva em conta um número crescente de pesquisas, realizadas fora do laboratório de psicologia, que são de importância psicológica e têm uma relação direta ou indireta com a aprendizagem.

5.2 Pesquisa clínica

Por exemplo, pessoas que trabalham no campo da higiene da mente — psicólogos clínicos, psiquiatras, assistentes sociais e psicólogos orientadores, para indicar alguns dos principais gru-

pos profissionais — estão realizando um número sempre crescente de pesquisas e publicações. Grande parte do seu trabalho se baseia na chamada "pesquisa clínica" — compilações de observações cuidadosas do comportamento de indivíduos que estão recebendo assistência por dificuldades emocionais. As hipóteses que resultam dessas observações são discutidas em consultas formais e informais com outras pessoas que trabalham com higiene mental e, mais tarde, verificadas na prática clínica. Embora alguns dos conceitos que resultam desse tipo de pesquisa tenham sido parcialmente validados pela experimentação, muitos deles revelaram-se úteis na explicação de comportamentos, não só de crianças, como também de adultos que trabalham com crianças. Estas hipóteses são, muitas vezes, reunidas em extensas teorias usadas para explicar amplos aspectos do comportamento humano. As teorias relativas a necessidades básicas e ansiedade, são exemplos do tipo de conceitos que resultaram da pesquisa clínica.

Muitas vezes nos perguntaram se as descobertas baseadas no estudo de pessoas psicologicamente perturbadas são realmente aplicáveis à criança normal, comum, que temos em nossas classes. Tanto a experiência com a pesquisa mostram que não há diferença essencial entre os tipos de problemas enfrentados pelos indivíduos psicologicamente perturbados e os que são enfrentados pelas outras pessoas. A diferença está principalmente no grau de perturbação, não no tipo. Além disso, ninguém está completamente livre de problemas psicológicos, e o estudo intensivo que os clínicos podem fazer dos problemas de seus pacientes é, frequentemente, útil para fornecer indícios sobre os problemas dos chamados "indivíduos normais".

Embora os conceitos pré-científicos de aprendizagem e comportamento humano continuem interferindo. até certo ponto, na capacidade dos professores de tirar proveito da experiência dos que

trabalham em higiene mental, tem havido considerável progresso nesse sentido. Depois de fazer um levantamento de pesquisas relativas às atitudes de professores e pessoas que trabalham em higiene mental, Harry Beilin (1959) revelou que os professores, nos últimos trinta anos, progrediram significativamente em sua habilidade para empregar conceitos psicológicos na avaliação de comportamento infantil. É interessante notar que, a esse respeito, os professores primários progrediram mais que os secundários.

5.3 Psicologia experimental

Outro profissional do campo da psicologia que oferece importantes contribuições à nossa compreensão dos processos educacionais é o psicólogo experimental. Suas pesquisas são realizadas em laboratório ou em outras situações especialmente preparadas e controladas, onde ele estuda o comportamento de sujeitos animais e humanos. Enquanto as descobertas dos que trabalham em higiene mental são frequentemente baseadas em julgamentos e interpretações, o psicólogo experimental tenta eliminar, tanto quanto possível, o "fator pessoal", a fim de aumentar a objetividade e melhorar a precisão das medidas. Em sua tentativa de eliminar todas as possíveis fontes de erro ou discordância, ele prefere limitar sua pesquisa a área de comportamento bastante restritas e evitar os problemas práticos de ensino e aprendizagem, que se encontram na sala de aula. Algumas das pesquisas realizadas em laboratórios de Psicologia estão começando a oferecer resultados, em termos de novas soluções para os problemas de aprendizagem na sala de aula, tais como máquinas de ensinar, hoje em dia tão comentadas. Mas a principal contribuição do psicólogo experimental está em sua insistência em utilizar metodologia adequada, em sua paixão pela precisão e objetividade e em seu ceticismo quanto às hipóteses não comprovadas. Esta é uma contribuição que mantém outros psicólogos e educadores continuamente conscientes da natureza empírica de grande parte do nosso conhecimento sobre o processo educacional.

O professor utiliza a maior parte do seu tempo lidando e trabalhando com alunos em grupo. Quanto mais ele conhecer os conceitos e princípios do comportamento em grupo, mais capaz será ' de lidar com as forças e fatores que operam nas situações de grupo e que facilitam ou inibem a aprendizagem. Cada estudante, e, além disso, um membro de vários grupos sociais que se superpõem: a família, a vizinhança, a comunidade, o grupo étnico, a classe social e assim por diante. Esses grupos fazem certas exigências implícitas ao estudante e regulam suas atitudes e comportamentos em sentidos determinados. O próprio professor é munbro de um grupo cuja ação produz efetios pronunciados sobre suas atitudes e comportamentos. Um conhecimento dos grupos e dos seus efeitos sobre o comportamento de seus membros é um requisito prévio para lidade com o comportamento de grupo.

Atualmente muitos psicólogos educaionais chegam a considerar-se como psicólogos que trabalham em Psicologia Social apli cada, porque acham que a Psicologia Social fornece uma base que os habilita a combinar certo número de elementos num esquema fun cional. Como psicólogos sociais, eles podem aperfeiçoar os intru mentos de medida, utilizar-se deles e de outras técnicas cientí ficas, podem atuar como pesquisadores, tanto na sala de aula co mo no laboratório, e podem manter um equilíbrio entre o lado ma is científico e o mais humano da Psicologia e da Educação, sem prejudicar desnecessariamente nenhum deles. A Psicologia Social compartilha com a Psicologia Clínica e com a do aconselhamento o interesse pela personalidade, pelo desenvolvimento pessoal e pe lo efeito das atitudes no comportamento. De fato, muitas das recentes pesquisas sobre a influência de fatores emocionais (in cuindo atitudes) na aprendizagem em sala de aula são de interes se para os psicólogos sociais e realmente têm sido realizadas ' por eles.

Os psicólogos sociais desempenham, em educação, o papel de estabelecer uma ligação entre a profissão de ensinar e outras ciências do comportamento, tais como a Sociologia e a antropologia cultural. Isto tem trazido benefícios de parte a parte. Por meio dos psicólogos educacionais socialmente orientados os professores entraram em contato com dados sociológicos e antropológicos sobre os alunos, enquanto os cientistas do comportamento descobriram que a escola é um laboratório muito útil para comprovar teorias.

5.6 Sistemas e teorias

Os filósofos e teóricos da educação também influenciaram a Psicologia Educacional, no sentido de que nos levaram a reexaminar tanto os objetivos como os métodos e a experimentar novas técnicas. Algumas das questões levantadas por filósofos como John Dewey e Alfred North Whitehead levaram à introdução e aceitação de novos métodos e mudanças no currículo, o que, por sua vez, levou os psicólogos educacionais a comparar o novo com o velho.

5.7 Experiências do professor

Possivelmente o maior número de contribuidores para a Psicologia Educacional como ciência aplicada é constituído pelas pessoas que são também seus mais importantes "consumidores" — os próprios professores — porque são eles que dão o impulso e o estímulo necessários ao início de muitos projetos de pesquisa. Os professores discutem a metodologia, improvisam e inovam, experimentam novos métodos e matérias do currículo, lançam uma série de perguntas que eventualmente despertam a atenção do psicólogo educacional, exigem certos tipos de levantamentos e estudos. Nem todas as questões que levantam produzem os resultados,

que desejam ou esperam. Por exemplo, a exigência de classes menores resultou em muitas pesquisas sobre as relações entre o tamanho da classe e a eficiência da educação, mas os resultados não deram prova de que as classes menores são mais eficientes (Newell em 1914; Spitzer em 1954). Entretanto, continuam as pesquisas sobre este e os outros problemas levantados por professores e administradores, disso resultando que a nossa compreensão da psicologia da educação e da aprendizagem continuam a progredir e a aumentar de valor.

É verdade que alguns psicólogos educacionais ainda se consideram principalmente como cientistas de laboratório, preferindo fazer pesquisas a respeito de aspectos limitados ou especializados da eficiência da aprendizagem. Não há dúvida de que este tipo de trabalho deve continuar, porque tem muito valor potencial para o ensino na sala de aula. Entretanto, há um número crescente de psicólogos educacionais que crêem poder desempenhar melhor suas funções, se trabalharem em íntima colaboração com os professores, lidando não só com problemas relacionados à medida educacional e à eficiência da aprendizagem, mas também com problemas do campo da saúde mental, das relações de grupo, da comunicação na classe e das relações entre pais e professores. Embora o objetivo mais amplo da Psicologia Educacional a tenha tornado hoje muito mais complexa e talvez menos exata e bem definida, do que há dez ou vinte anos, desenvolveu possibilidades e recursos que a tornaram de muito maior valor potencial para o professor.

6. Psicologia educacional como ciência aplicada

A Psicologia Educacional, como propõe Arthur Coladarci, da Universidade de Stanford, representa o fundamento empírico da Educação, isto é, descreve os aspectos da educação que podem ser

examinados por meio de experimentação, verificação e observação, o que poderia ser chamado de "base científica da Educação". Em última análise, o progresso feito pela Psicologia Educacional a feta as bases filosóficas da educação. Se, por exemplo, a experi mentação e a observação mostram repetidamente que a capacidade e poder da criança de resolver problemas complexos não se desenvolve muito facilmente em ambientes autocráticos, somos forçados, 'consequentemente, a reexaminar e, eventualmente, a introduzir mu danças nas relações entre os professores e as crianças. Tais mudanças não podem ocorrer, a menos que sejam acompanhadas ou precedidas de modificações na filosofia da Educação.

Muito da eficiência potencial da Psicologia Educacional é perdida se ela continuar sendo uma ciência tão especializada, a ponto de seus métodos e descobertas não chegarem a se tornar par te do ensino cotidiano. e se os professores não se transformarem de fato, em psicólogos educacionais, por direito próprio. Isto significa que os professores precisam aprender a aplicar os mét dos científicos às suas próprias práticas escolares. Significa , também, de azcordo com Coladarci, que devem vir a pensar no ensi no (selecionar métodos e técnicas de apresentação de material, e laborar currículos e cursos, escolher textos e assim por diante) como um processo de "testar hipóteses sobre o comportamento". Em outras palavras, o professor deve adotar uma "atitude experimental" em relação a seus esforços. Ao tomar decisões a respeito da maneira de proceder na sala de aula, ele deveria dizer, de fato: "Presumo que esta maneira de organizar esta classe ajudará estes alunos a alcançar estes objetivos educacionais." Este ponto de vista tem a vantagem tanto de obrigar o professor a procurar con tinuamente os melhores dados sobre os quais basear suas decisões como a testar a adequação de tais decisões por meio de controle e verificações contínuos. Pode também constituir base para um desenvolvimento profissional genuíno. Certamente, a maior parte

do progresso alcançado pela Educação durante a última geração se deve grandemente à presteza dos professores em entender a aplicação do método científico ao seu próprio trabalho. Como tão bem aponta Coladarci, quando os professores não desejam ou não são capazes de aplicar os métodos e descobertas da Psicologia Educacional a seu ensino, não têm outra escolha a não ser ensinar por hábito, dogma, método prático ou pura adivinhação — métodos baseados em conceitos pré-científicos dos processos educacionais.

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES PSICOLÓGICAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

1. Por que precisamos desenvolver conceitos teóricos

Uma das características essenciais do homem é sua necessidade de compreender o mundo que o rodeia. Se ele não conseguir organizar suas impressões do universo num quadro de referência compreensível, ficará amedrontado e ansioso. Muito provavelmente esta necessidade se relaciona com sua necessidade básica de evitar o perigo e tornar seu ambiente um lugar seguro para viver. O homem primitivo atribuía a destruição causada pelos temporais à cólera, ira e castigo dos deuses. Comparando a violência das tempestades, com a cólera, e identificando ou criando alguma força sobre-humana, sentia-se um pouco mais seguro. Poderia ainda ter medo das tempestades, mas sentia que as compreendia melhor. Hoje sabemos e temos dados científicos de que os temporais são causados por diferenças de pressão, temperatura e umidade das massas de ar, e este conhecimento é ainda mais tranquilizador, porque agora podemos prever, de maneira razoavelmente precisa, quando virão as tempestades, qual a sua intensidade e quanto tempo de duração. Ainda as tememos, mas como as compreendemos melhor e podemos tomar precauções para nos defendermos, sentimos-nos mais seguros e menos ansiosos.

A pesquisa científica é um produto refinado e altamente desenvolvido da necessidade do homem explicar e entender o mundo a seu redor. As primeiras tentativas que fez para compreender seu ambiente foram grandemente baseadas em fenômenos de superfície, conforme lhe apareciam. Então explicou as relações, entre a terra e o sol, dizendo que a terra era uma planície achatada, aquecida e iluminada por um sol que nascia a leste e se punha a oeste. Ignorou certos fatos que não se ajustavam a essa teoria, tal como sua incapacidade de ver além do horizonte pois tal teoria explicava tudo quanto desejava saber. Além disso, tinha medo de ficar sem qualquer teoria explicativa, caso alguém pusesse em dúvida ou refutasse aquela de que dispunha. Por isso, quando algum cético tentava investigar os fatos que não se enquadravam nas teorias comumente aceitas na época, ele o matava ou torturava, tentando forçá-lo a dizer que os fatos não contradiziam de modo algum as crenças predominantes.

2. O Desenvolvimento de conceitos teóricos baseados na ciência.

Durante os últimos cem anos, entretanto, tornamos-nos um pouco mais tolerantes com os céticos que querem investigar e indagar sobre os fatos que não se enquadram nos pontos de vista comumente aceitos. No desenvolvimento da espécie humana, chegamos agora ao ponto de permitir uma grande dose de liberdade às pessoas que desejam investigar o mundo físico e natural. Isto porque, hoje, nos damos conta de que certas vantagens práticas, como o desenvolvimento da tecnologia moderna, resultaram de tal tipo de pesquisa. Também permitimos que as pessoas — os cientistas do comportamento — investiguem o comportamento humano, mas, como tais pesquisas atingem "o que há de mais íntimo no indivíduo", levantando dúvidas sobre as teorias tradicionais e sobre os nossos mais caros preconceitos, muitos de nós fazemos restrições quanto à liberdade que devemos aceitar suas descobertas.

Certamente, muitas das descobertas dos cientistas do comportamento são contrárias às nossas opiniões de "senso comum". O que estamos afirmando, naturalmente, é que os físicos ou os naturalistas gozam de muito maior liberdade, aceitação e apoio do que os cientistas do comportamento tem alcançado muito progresso nos últimos anos, tanto em realizar pesquisas como em romper os preconceitos e suspeitas contra eles. Todavia, é muito mais difícil conseguir que as pessoas apliquem os resultados de suas pesquisas.

Como seus compnheiros do campo de ciências físicas e naturais, os psicólogos tiveram de aprender a ser céticos. Tiveram de aprender a suspeitar das explicações simples e óbvias do comportamento humano, como os cientistas do universo tiveram de aprender a suspeitar das teorias óbvias e ilusoriamente simples, como a idéia de que a terra é achatada. Uma das descobertas dentre as que os psicólogos estão continuamente fazendo é o fato um tanto quanto frustrador mas inexorável de que realmente há, se é que existe, uma explicação simples para o comportamento humano. Ele é sempre mais complexo do que parece à primeira vista.

Tomemos a aprendizagem, por exemplo. Consideremos a pergunta: "Por uqe as crianças aprendem a ler?". A resposta simples e óbvia é que elas aprendem a ler porque alguém lhes ensina essa habilidade. Mas quando estudamos a questão, verificamos que a resposta não é tão simples e óbvia. Há outros fatores cuasais envolvidos. As crianças não aprendem simplesmente porque foram ensinadas. Precisam querer aprender. Portanto, outra razão pela qual as crianças aprendem é que elas querem ler. Mas, mesmo essa explicação adicional não esclarece porque muitos alunos do primeiro ano que querem ler não aprendem a fazê-lo, nem porque, em geral, não se consegue ensinar uma criança de três anos a ler

embora ela possa desejá-lo. Também não explica por que é mais fá
cil ensinar a ler nas escolas situadas na zona urbana e frequen-
tadas por crianças da classe média, do que em escolas da zona ru-
ral. Quando investigamos estas diferenças e incoerências, encon-
tramos cada vez mais causas complexas subjacentes. Esta é uma de
muitas razões que nos tornam, com frequência, pouco tolerantes a
respeito das conclusões e teorias dos psicólogos. Quando enfren-
tamos um problema difícil, como o de tentar ensinar a ler um alu
no analfabeto, mas já com cinco anos de escolaridade, gostaria-
mos de ter uma explicação simples ao problema. Entretanto, fica-
mos desapontados, porque os relatórios do psicólogos fazem o pro-
blema parecer ainda mais complexos que antes. Mas o que o psicó-
logos está dizendo, entre outras coisas, é que não há explica-
ções simples para os problemas humanos nem provavelmente solu-
ções simples. Sem dúvida, ocasionalmente, resolvemos um problema
difícil através de algum ato ou gesto simples, mas as razões pe-
las quais obtivemos êxito são tão complexas como as que estão a-
trás do problema que resolvemos.

3. Análise das teorias populares de aprendizagem

O ceticismo leva os psicólogos a verificar o que parece a
verdade evidente por si mesma. Por isso, frequentemente, são a-
cusados de gastar muito tempo precioso investigando o óbvio. É
verdade que os psicólogos, muitas vezes, encontram provas que
apoiam as conclusões até então consideradas certas, mas, com fre-
quências, tal não ocorre.

Um dos erros mais comuns, subjacentes a muitas teorias a-
té tradicionais e populares da aprendizagem, é a suposição de
que, quando deste tipo de pensamento ilusório na vida cotidiana.
Um dos mais recentes é a crença comum de que as crianças apren -

dem a ser delinquentes lendo histórias em quadrinhos. Esta opinião ganha mais crédito com o aumento recente tanto da delinquência juvenil como da venda e consumo de histórias em quadrinhos. É, pois, natural que nossa aversão pelo tipo de material de leitura encontrado nas histórias em quadrinhos nos leve a supor uma relação de causa e efeito. Todavia, esta suposta relação não se verifica sob condições de investigação. As crianças que lêem muitas histórias em quadrinhos não têm maior probabilidade de ser delinquentes do que as que lêem poucas ou nenhuma. (Lewin, 1963) W. Paul Blakely (1958) não encontrou relação entre a quantidade, tipos de histórias de quadrinhos lidas por alunos de nível médio e problemas de comportamento ou progresso escolar. Na realidade, as crianças que mais lêem, lêem também mais livros comuns. Uma descoberta causal, que é de interesse geral, foi o fato de que os pais entrevistados na pesquisa não se mostraram muito precisos ao mencionar a quantidade de histórias em quadrinhos ou livros que seus filhos costumavam ler.

Uma análise das crenças populares sobre a aprendizagem, como a que fizemos no capítulo anterior, demonstra haver uma necessidade prementes que os professores de tentar compreender o processo de aprendizagem, não só por ser importante que tenham, o mais especializado possível, volume de conhecimento sobre o processo-chave, mas também porque as crenças populares nos levam a julgar e a interpretar mal o que se está passando em nossas salas de aula. A aprendizagem é um processo relativamente simples, quando visto através das perspectivas das teorias tradicionalmente populares que a ela se referem, mas esta própria simplicidade é muito ilusória. Precisamos de fatos e teorias dotadas de maior base científica, que nos ajudem a encarar a aprendizagem de maneira mais realista, que expliquem por que os professores otêm êxito ou fracassam e, acima de tudo, que nos

possibilitem ensinar de maneira mais eficiente.

4. Requisitos de uma teoria adequadas de aprendizagem para os professores.

Para que uma teoria de aprendizagem ajude a nos tornarmos professores eficientes, deve proporcionar-nos o seguinte:

4.1 Deve ajudar-nos a compreender todos os processos de aprendizagem humana. Muitas, se não a maioria das modificações do comportamento humano que comumente encontramos ou de que temos algum conhecimento resultam da aprendizagem. Isto é verdadeiro para o comportamento que ocorre na sala de aula ou fora dela. Aplica - se também ao conjunto total de habilidades, conceitos, atitudes, hábitos e traços de personalidade que podem ser adquiridos pelo organismo humano. Uma boa teoria de aprendizagem deve nos ajudar a compreender como todos esses aspectos são adquiridos. Uma das dificuldades em relação às teorias tradicionais e pré-científicas da aprendizagem é que são muito limitadas e se referem, quase inteiramente, ao tipo de aprendizagem que resulta ou deve resultar, do ensino. Além disso, ignoram fenômenos como: diferenças de ritmo de aprendizagem, motivação, aprendizagem causal, esquecimento, reaprendizagem.

4.2 Deve aumentar nossa compreensão das condições ou forças que, de alguma forma, estimulam, inibem ou afetam a aprendizagem. As teorias tradicionais e pré-científicas de aprendizagem referem-se, sem dúvida, à atuação do professor sobre o aluno, mas ignoram ou desprezam variáveis importantes como: as atitudes do aluno para consigo mesmo, sua visão do mundo e da vida em geral, sua estratégia no tratamento dos problemas e o nível de sua ansiedade. Por trás desses fatores pessoais, há todo um conjunto de

fatores básicos, como: atitudes dos pais, classe social e clima emocional da escola e da sala de aula, que também são ignorados' pelas teorias tradicionais.

4.3 Deve capacitar-nos a fazer prognósticos razoavelmente precisos sobre os resultados da atividade de aprendizagem. Uma teoria de aprendizagem só é útil na medida em que nos possibilita fazer prognósticos precisos sobre a aprendizagem. A dificuldade com as teorias populares e tradicionais é que elas nos levam a ser muito pouco realistas em nossas previsões de êxito, negligenciando, assim, os fatores que nos podem conduzir ao fracasso. Uma boa teoria de aprendizagem deve-nos levar a examinar' nossas hipóteses, métodos e critérios de maneira muito mais crítica e assim, dar-nos a possibilidade de planejar inteligentemente as situações de aprendizagem.

4.4 Deve ser uma fonte de hipóteses, sugestões e conceitos que possam ser empregados para nos tornarmos professores, se possível, mais eficientes. As teorias tradicionais e pré-científicas de aprendizagem nada fornecem no sentido de novas idéias e sugestões para os professores que não conseguiram ensinar a seus alunos. O professor tem pouca escolha, a não ser repetir repetidas vezes o mesmo processo, na esperança de que, eventualmente, ocorra a desejada aprendizagem. Se isto falhar, ele é levado a culpar os alunos e não a teoria na qual se baseiam seus métodos de ensino. Uma teoria adequada de aprendizagem, por outro lado, deve ser uma fonte segura de idéias e critérios que forneçam bases para uma variedade de formas de solução dos problemas de ensino e aprendizagem.

4.5 Deve ser uma fonte de hipóteses ou informações sobre a aprendizagem que possam ser testadas por meio da experimentação e pesquisa na sala de aula, ampliando assim a nossa compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Nenhuma profissão pode ser considerada eficiente se se mantém estacionária, se falha em ampliar sua compreensão dos processos e materiais com os quais lida. O número infinito de variações e complexidades do comportamento humano significa que nossa compreensão sobre a aprendizagem nunca é completa. A pesquisa contínua torna mais eficiente nossa compreensão da aprendizagem, mas também revela áreas de problemas que exigem mais pesquisa e estudo. Por um lado é desconcertante e frustrador saber que a nossa compreensão é sempre incompleta, mas, por outro, a oportunidade de crescer na profissão e desenvolver novos pontos de vista pode ser estimulante e desafiadora. A experimentação em sala de aula e outros tipos de pesquisa oferecem os meios através dos quais as idéias sobre a aprendizagem e as novas técnicas podem ser testadas quanto à sua validade e praticabilidade.

5. Pressupostos básicos de uma teoria adequada de aprendizagem

Qualquer teoria de aprendizagem deve ser baseada em alguns pressupostos relativos ao comportamento humano. Por exemplo, a teoria de que o "ter sido dito" leva à aprendizagem supõe que os alunos prestarão atenção, compreenderão e aceitarão qualquer outra coisa que se lhes diga, modificarão seus comportamentos de acordo com o que foi dito e aplicarão adequadamente a aprendizagem. Estes pressupostos podem ser válidos sob certas condições limitadas, mas certamente produzem resultados desapontadores na aplicabilidade às variações mais amplas do comportamento humano, mesmo aqueles que ocorrem dentro de uma sala de aula, e dentro dos limites de um período de aula de trinta minutos. Os pressu -

postos precisam ser amplos e universais. Quando maior a amplitude do comportamento humano abrangida por uma teoria, maior sua validade. Uma teoria de aprendizagem que ajuda a explicar variações mais amplas de comportamento e que nos possibilita fazer mais prognósticos é melhor que uma teoria que explique poucos comportamentos e permita fazer poucos prognósticos.

Consideremos então três pressupostos básicos que apresentam a vantagem de ser amplos e ao mesmo tempo consistentes com o conhecimento científico do comportamento humano.

5.1 As tentativas que o homem faz para tornar-se competente e eficiente resultam, principalmente, da aprendizagem. Com exceção dos nossos reflexos fisiológicos básicos (respiração, digestão, eliminação e outros), a totalidade de nosso comportamento consiste numa complexa constelação de parcelas aprendidas de comportamento. até os reflexos fisiológicos básicos podem ser modificados pela aprendizagem. Aprendemos a ser quem somos e o que somos.

5.2 O processo de aprendizagem se inicia quando o indivíduo percebe em seu ambiente (ou dentro de si próprio) aspectos novos e diferentes dos que foram anteriormente experimentados. O próprio processo de aprendizagem consiste em tentativas de lidar com as mudanças ocorridas em nosso ambiente interno e externo. E estas mudanças ocorridas em nosso ambiente podem ser constituídas por novas forças ou estímulos que atuem sobre o indivíduo e por mudanças pela qual ele percebe seu ambiente ou a si próprio. Suas tentativas de lidar com estas mudanças é que constituem o processo de aprendizagem. Pode lidar com elas usando formas de comportamento que se mostraram eficientes no passado ou pode experi

mentar novas formas. Suas tentativas de lidar com as mudanças podem ou não obter êxito. Se fracassar, pode aprender a evitar tal forma de comportamento. Ou, tendo previamente aprendido a esperar o pior de si mesmo, pode escolher alguma forma destinadas a falhar, reforçando, assim, seus sentimentos de inferioridade.

5.3 A aprendizagem é um processo contínuo, que se prolonga por toda a vida. O ambiente interno e externo do indivíduo está sempre mudando e essas modificações estimulam a aprendizagem. O impulso do homem para ser competente e eficiente leva, em condições normais, a um aumento de eficiência para lidar com seu ambiente, mas se ele se sente incapaz ou perturbado por um excesso de ansiedade ou medo da ansiedade pode desenvolver defesas que o impeçam de perceber as mudanças que estão ocorrendo dentro de si e em seu ambiente externo. Tais defesas levam à formação de padrões rígidos de comportamento, ao emprego de comportamentos inadequados à solução de problemas e a outras formas de comportamento maduro, neurótico ou inadequado. Em tais condições, o indivíduo pode desenvolver atitudes autodepreciativas ou um comportamento que o leva a ignorar ou a perceber mau seu ambienteem mudança e, assim, evitar os problemas que se lhe apresentam. Uma criança que não consegue enfrentar expectativa do professor a seu respeito com relação a um certo grau de competência em leitura pode encontrar meios de negar que se espere tal competência de sua parte, pode julgar que é incompetente ou pouco inteligente, pode perturbar o professor com mau comportamento ou compensar sua incapacidade obtendo êxito em outros campos. Cada um destes é um padrão apreendido de comportamento e, por sua vez, é possível que seja baseado no emprego anterior de tal padrão de comportamento, em situações de tensão.

Mesmo que o padrão de comportamento seja um padrão habitual, que está sendo usado numa situação nova, ocorre a aprendizagem. O aluno descobre, por exemplo, que o comportamento habitual é adequado ou inadequado. A aprendizagem inclui processos como esquecer, reaprender ou confirmar padrões habituais de comportamento. Isso pode ocorrer simultaneamente em vários níveis. O menino que aprende a usar um torno mecânico na oficina não só adquire uma nova habilidade, mas também aprende algo sobre o tipo de pessoa que é o professor, a atitude deste em relação a ele e à sua própria capacidade de aprender.

Um fato implícito nesses pressupostos é o de não ser a aprendizagem um processo limitado à interação entre o professor, o aluno e o assunto específico no qual estão mutuamente interessados. Nem tão pouco se limita à sala de aula. Além disso, pode ser positiva ou negativa: pode ajudar ou inibir o crescimento intelectual ou emocional do indivíduo e pode, ainda, levá-lo a regressar a uma forma menos amadurecida de comportamento. Reconhecida, esta concepção torna a aprendizagem um fenômeno muito mais complexo do que a comumente aceita mas, aos mesmo tempo, é muito mais realista. Um observador que seja um professor hostil, desajeitado, tentar forçar a classe a aprender multiplicação de frações deveria compreender que as crianças não só estão fracassando na aprendizagem das técnicas deste processo bastante complicado, mas também aprendendo a ter medo dos professores e a ficar ansiosas com relação à aritmética.

Naturalmente, podemos, como professores, focalizar nosso interesse numa certa técnica ou constelação de fatos que desejamos ensinar aos alunos. Tal focalização é, em geral, uma parte necessária do ensino em sala de aula. Mas, ao fazer isto, não devemos perder de vista o fato de que as pessoas aprendem como orga

nismos totais e não de maneira segmentada. Um estudante relaciona tudo que aprende ao conceito que tem em si próprio (que é, em si mesmo, um complexo padrão de atitudes adquiridas) e a outras habilidades e atitudes significativas que tenha adquirido. Mesmo o aspecto físico do organismo está envolvido na aprendizagem. Um distúrbio de estômago pode interferir na aprendizagem em sala de aula e as dificuldades que lá ocorrem podem perturbar o estômago. Tentar manter a atenção das crianças no fim de um dia chuvoso é difícil, porque elas não tiveram a usual oportunidade de correr e de se dedicar a outras formas de atividade muscular. Estas são apenas duas das várias formas pelas quais iteragem aos aspectos intelectual, emocional e físico do organismo humano. Os comportamentos intelectual, emocional e físico são apenas aspectos diferen - tes do mesmo organismo.

6. Motivação

Uma das falhas das teorias tradicionais e particulares de aprendizagem é a sua tentativa de ignorar a motivação ou de reduzi-la a uma categoria bem limitada e estereotipada. A idéia de que o aluno só aprende porque é recompensado ou punido é um exemplo, e a idéia de que os estudantes aprendem porque os professo - res "já lhes disse" é outra. Estas idéias baseiam-se no pressu - posto bastante ingênuo de que a modificação do estudante é alguma coisa que pode ser despertada sempre que o professor decida ensi - nar.

Os três pressupostos básicos que aprendemos sobre o com - portamento humano afirmam que a aprendizagem é um processo natu - ral, normal, que aprender é próprio da natureza do ser humano. Ob - viamente, necessidade de aprender é mais forte em algumas ocasi - ões do que em outras. Walcott e Rodney Clark (1960) mostram que o indivíduo é modificado para aprender quando se dá conta de que

há um desequilíbrio ou discrepância entre o que ele é ou pode fazer e o que deve ser o fazer. De acordo com isto, a modificação para aprender baseia-se no impulso para tornar-se mais adequado e assim eliminar as discrepâncias entre o "eu" percebido e o "eu" como deveria ser.

As interações da criança com seu ambiente reforçam mais certos tipos de atitudes e comportamentos do que outros. Se as percepções que a criança tem de si mesma como realizadora e capaz são reforçadas, ela tem possibilidade de desenvolver um grau mais alto de necessidade de realização do que a criança que não recebe este tipo de reforço. A importância deste tipo de modificação é indicada por um estudo que demonstra uma correlação significativa entre as medidas da necessidade de realização e o êxito escolar (Doty e Doty, 1964).

Também é útil que o professor tenha uma compreensão dos tipos específicos de tendências motivacionais que tem possibilidade de afetar o comportamento dos estudantes na sala de aula. A professora M., evidentemente, vai ter alguma dificuldade em ensinar a terceira declinação em latim, nesta semana, porque a maioria dos meninos de sua classe está envolvida na organização de uma nova sociedade secreta. O fato de tais associações serem contrárias as regras da escola apenas torna o projeto mais eficiente e, por isso, eles estão dando atenção superficial aos estudos. Em uma semana ou duas, as coisas voltarão ao normal, o mesmo ocorrerá com seu trabalho escolar. Até lá, os esforços convencionais e rotineiros da professora M. no sentido de promover a aprendizagem do latim não terão muito êxito.

7. Teorias do condicionamento ou do reforço

7-1 Condicionamento clássico

Embora a motivação para aprender seja universal, há diferenças nítidas no ritmo de aprendizagem e de tipos de realizações apresentados pelos alunos. Como sugerimos nos parágrafos anteriores, algumas destas diferenças são devidas a variações na motivação dos alunos, mas tais variações, obviamente, não explicaram todas as diferenças que ocorrem. Algumas, provavelmente a grande maioria, são resultantes dos tipos de situações em que os alunos se encontram. Estas situações podem ser encaradas como arranjos complexos de estímulos que afetam o aluno e o comportamento subsequente, de maneira reconhecível.

Desde o princípio deste século, os psicólogos têm investigado a interação entre os organismos vivos e seu ambiente, a fim de descobrir como se dá a aprendizagem. Como resultado de muita pesquisa, verificou-se que, quando um certo estímulo produz uma certa resposta num organismo e o segundo estímulo irrelevante é introduzido mais ou menos simultaneamente como o primeiro, a resposta em questão pode, eventualmente, ser evocada pelo segundo estímulo, sem o auxílio ou presença do primeiro. Por exemplo, se uma luz é projetada no olho de um indivíduo, sua pupila se contrai. Se uma campainha é tocada cada vez que o olho fica exposto à luz, depois de certo tempo o som da campainha, sozinho, fará a pupila contrair-se. O sujeito do experimento ficou, como dizemos, "condicionado" ao som da campainha. Este condicionamento desaparecerá e ficará extinto, se ele ouvir repetidamente a campainha sem se expor à luz, mas será estabelecido com mais alguns ensaios em que a campainha e a luz forem empregadas juntas.

Estamos descrevendo o "condicionamento clássico", assim chamado porque os experimentos realizados há mais de 50 anos por

I. P. Pavlov, fisiólogo russo, são considerados os primeiros e, portanto, "clássicos" exemplos de inúmeros experimentos de com condicionamento, que foram desde então realizados em laboratórios' de fisiologia, particularmente na Rússia. Houve, também, um número considerável de pesquisas sobre o condicionamento clássico em laboratórios americanos, mas quase só interessados em reflexo papebral e resposta psicogalvânica (mudanças na condutividade e potencial elétrico da pele) e, portanto, de pequena aplicação prática direta à aprendizagem de sala de aula.

7.2 Condicionamento operante

Muitas das pesquisas sobre aprendizagem, realizadas pelos psicólogos nos Estados Unidos e no Canadá, têm-se referido a um ponto de vista bem diferente do condicionamento clássico, — um ponto de vista que é denominado "condicionamento operante" ou "condicionamento instrumental". A pesquisa baseada no condicionamento operante é de maior interesse imediato para os educadores do que a do condicionamento clássico, porque proporciona um grande número de possibilidades de aplicação na sala de aula. O condicionamento operante faz uso de uma simples observação: a de que o organismo vivo tende a repetir o comportamento satisfatório e a evitar o que não o é. O experimentador pode assim, manipular e "moldar" o comportamento dos sujeitos do experimento, apresentando estímulos que têm efeitos satisfatórios, toda vez que o sujeito tiver um comportamento do tipo que ele está focalizando.

B. F. Skinner (1953), o expoente máximo da pesquisa baseada em princípios do condicionamento operante, concluiu que não é necessário reforçar cada resposta satisfatória para obter resultado. Tanto os animais como as pessoas parecem trabalhar e fazer melhor as coisas se são reforçados apenas intermitentemente.

Uma das razões para o aumento do interesse por este tipo de condicionamento é que ele permite um campo de operação muito maior para o pesquisador. Enquanto o experimentador, no condicionamento clássico, está limitado a ligações preexistentes de estímulos e respostas, no condicionamento operante o pesquisador pode, apresentando ou retirando certos estímulos, conseguir que o organismo se manifeste um grande número de comportamentos. Skinner, por exemplo, ensinou pombos a jogar tênis de mesa e operou no sistema de controle de projéteis guiados. O condicionamento operante também interessa ao professor, porque fornece alguns indícios a respeito das razões do êxito e fracasso na sala de aula. O êxito no ensino ocorre, de acordo com a teoria de aprendizagem operante, quando o comportamento desejado foi adequadamente reforçado. O fracasso ocorre quando o comportamento indesejável foi reforçado. Os professores aparentemente, podem controlar a aprendizagem proporcionando reforços (presumivelmente sob a forma de aprovação ou prêmio), quando o aluno realiza um movimento na direção desejada. Os professores podem sabotar seus próprios esforços reforçando inadvertidamente (dando atenção, simpatia ou o que for) quando o estudante se empenha em comportamentos que se afastam dos objetivos do professor.

7.3 Problemas na aplicação dos princípios de aprendizagem operante na sala de aula.

Nem sempre é fácil para o professor determinar o que os estudantes consideram uma recompensa, pois esta pode ser recebida como uma espécie de punição para outro. A mesma dificuldade ocorre quando os professores tentam aplicar os princípios de aprendizagem operante na sala de aula. Que comportamento dos professores constitui reforço? A menos que o professor saiba o que poderá reforçar no tipo de comportamento que está procurando estabelecer, não terá idéia de como proceder. O prêmio é uma forma óbvia de reforço, embora nem todos os estudantes queiram ser pre

miados pelo professor. Alguns ficam embaraçados e outros, na realidade ficam ofendidos. Em algumas classes, tais estudantes são casos especiais; em outras, a desconfiança em relação aos adultos pode estar tão difundida, que torna ineficazes as formas comuns de reforço.

Numa situação normal, entretanto, certos tipos de atenção positiva parecem ter realmente valor reforçador.

Aplicar e dar notas nos testes absorve apenas uma fração mínima de atividade de classe do professor. Como pode ele reforçar o comportamento de seus alunos em outras ocasiões? Seu problema aqui se refere aos números. Durante grande parte do tempo, ele tem de tratar a classe como um grupo e, assim, pode ter dificuldade para escolher entre aplicar ou retirar o reforço. Um número de três estudantes, numa classe de 40, podem estar ocupados na resolução de problemas que certo professor está tentando encorajar, 17 podem estar parcialmente atentos e os 20 restantes devaneando, passando bilhetes, cochichando, rabiscando ou ocupados com outro comportamento contrário aos objetivos do professor e os esquemas de reforço atuam melhor de pessoa para pessoa.

A resposta de Skinner a este problema é o ensino programado, na forma do que tem sido popularmente chamado a "máquina de ensinar". As primeiras tentativas desse tipo de ensino foram realizadas por Sidney L. Pressey (1926), que projetou máquinas a que eram apresentadas aos alunos séries de questões, uma de cada vez. Cada questão era seguida de várias respostas possíveis (em geral quatro) e o estudante apertava o botão para indicar a escolha considerada certa. Tais máquinas não despertaram muita atenção, até que Skinner elaborou métodos e programas que incorporavam

os princípios de aprendizagem operante.

A instrução programada permite ao professor dividir a si tuação de sala de aula em situações individuais de aprendizagem, nas quais o estudante promove seu próprio reforço, tendo experiências bem sucedidas com a máquina de ensinar. Isto resolve a dificuldade de proporcionar reforço individual para cada estudante, mas há outros problemas. A razão é não haver à disposição programas suficientes para proporcionar uma cobertura satisfatória dos currículos escolares. Mesmo que os houvesse, poucas escolas estão preparadas para fornecer, com bases sólidas, instrução programada para todos os seus alunos. Outro progresso menos custoso, foi o de livros de texto programados, que fazem o estudante responder às perguntas e procurar as respostas numa determinada página. Se respondeu satisfatoriamente, pode passar para as questões da página seguinte; caso contrário, o texto o encaminha às páginas que contêm uma revisão simplificada da matéria.

Embora os últimos anos tenham presenciado o desenvolvimento de uma rica variedade de material programado, as pesquisas não conseguiram demonstrar definitivamente que o ponto de vista de Skinner sobre a instrução programada tenha alguma vantagem sobre o de Pressey. Shirley Curram Lublin (1965), por exemplo, tomou diferentes maneiras de reforçar a aprendizagem num curso programado e concluiu que nenhum reforço (isto é, ausência de reforço) deu os melhores resultados. Os estudantes com grande necessidade de pensar independentemente desempenharam-se muito mal, o que levou a pesquisadora a indagar se os programas livres de erro, como o de Skinner, não seriam, na realidade, fáceis demais para serem interessantes. Conclusões negativas também foram apresentadas por outros pesquisadores (Roth, 1963; Roe, Case e Roe, 1962; Welsh, Antonietti e Thayer, 1965).

Poder-se-ia também perguntar se os psicólogos experimentais, como Skinner, têm realmente muita coisa de valor a dizer a professores. Nos meados de 1950, alguns dos líderes no campo da aprendizagem, como Ernest R. Hilgert (1956), por exemplo, mostravam-se muito indecisos sobre a conveniência de se transferir e a plicar as descobertas de laboratório às práticas de sala de aula. Os anos intermediários testemunharam várias tentativas vigorosas de criar técnicas, baseadas em princípios de Skinner, que pudessem ser empregadas no ensino. As máquinas de ensinar constituem um exemplo. O fato de tais invenções terem apresentado limitada utilidade não significa que a pesquisa tenha sido infrutífera ou que os princípios básicos não sejam verdadeiros, mas, antes, que seus criadores deixaram de levar em conta a complexidade dos problemas de ensino e aprendizagem, como se apresentam numa sala de aula típica. As condições de laboratório são altamente controladas; para fazer um teste experimental de hipóteses baseadas numa teoria de aprendizagem, os pesquisadores têm de criar situações muito artificiais. Consequentemente, eliminam ou deixam de levar em consideração fatores como diferença de classe social, autoconceito e experiências prévias dos alunos — fatores que comprovadamente produzem diferenças significativas no ritmo de aprendizagem e no desempenho dos estudantes.

A afirmação de que as pessoas aprendem porque as respostas são condicionadas ou reforçadas é aceita por professores, psicólogos e também por leigos. É uma idéia que ajuda a explicar a aprendizagem ocorrida na sala de aula — mas só até certo ponto. Mas não explica porque as tentativas de reforçar respostas dão resultados com algumas pessoas e com outras não. Tampouco nos dá quaisquer indício de como os professores deveriam agir para que os alunos pudessem ser reforçados.

Num trabalho que analisa os problemas no campo da Psicologia Educacional, Ernest A. Haggard (1954) fez este comentário sobre o fracasso dos psicólogos de laboratório no sentido de oferecer qualquer contribuição mais importante à nossa compreensão:

"Muitos teóricos da aprendizagem ainda parecem pensar que seus sujeitos são máquinas que devem apresentar uma relação constante entre as variáveis: força (estímulo) e produto (resposta). Em tais esquemas, a aprendizagem tende a ser encarada como uma função daquilo que o experimentador faz e não em função do que o propósito já sabe, daquilo em que está interessado ou pensa e sente a respeito da experiência de aprendizagem e do assunto a ser aprendido. Consequentemente, aprendizagem tem sido, em geral, definida como a modificação das relações entre diferentes estímulos e respostas ou como a modificação dos sistemas de respostas que resultam dos efeitos posteriores à ação (recompensas ou punições), os quais, presumivelmente, determinam tais modificações.

8. Pontos de vista gestaltistas da teoria de campo cognitivo, fenomenológico

Quando Pavlov estava realizando seus estudos clássicos sobre o condicionamento, alguns psicólogos, como Wolfgang Kohler, Kurt Koffka e G. W. Hartmann, estavam elaborando teorias relativas à experiência e a percepção. Tanto a experiência como a percepção são aspectos mais amplos do comportamento do que as respostas específicas que constituem a base da pesquisa realizada por psicólogos de laboratório. A inclusão da experiência numa concepção de aprendizagem com um complexo de atitudes e habilidades derivado de aprendizagens anteriores. Ele tem algumas expectativas sobre si mesmo e sobre a situação da aprendizagem em geral. Está em condições de iniciar, concluir e dirigir sua pro-

pria aprendizagem, dentro dos limites impostos por sua capacidade e experiência. Ao invés de reagir à situação de aprendizagem em termos de estímulos isolados, específicos, ele a percebe como um todo e reage aos elementos que parecem significativos. De fato, o aluno organiza estímulos que lhe parecem significativos, e que vão constituir a situação de aprendizagem numa espécie de padrão ou estrutura que tem algum sentido para ele. O que o aluno percebe é para ele uma "Gestalt", a palavra alemã para "forma" ou "configuração".

O ponto de vista dos psicólogos gestaltistas é potencialmente mais útil ao professor do que os pontos de vista dos psicólogos cujas concepções de aprendizagem se limitam ao condicionamento clássico ou operante. A teoria da Gestalt leva em consideração os aspectos do comportamento, como "insight", que são úteis para explicar a solução dos problemas, e que são ignora-dos pelas teorias populares e tradicionais de aprendizagem. Entretanto, ela não avança o suficiente; não tenta explicar porque os alunos formam suas percepções particulares nem porque algumas situações de aprendizagem são percebidas como problemas a serem resolvidos e outras não. Devemo-nos voltar para a teoria de campo, uma ampliação da Psicologia da Gestalt.

8.1 Teoria de campo

A teoria de campo tenta explicar o comportamento humano em termos da maneira pela qual o indivíduo reage às forças de seu ambiente; em particular seu ambiente social, forças estas impelidoras para este ou aquele lado. As atitudes, expectativas, sentimentos e necessidades do indivíduo determinam, em alto grau o poder das forças presentes em seu campo psicológico. Mudanças no campo produzem mudanças no comportamento.

A fim de conseguir alguma compreensão sobre o campo psicológico de uma criança, os adultos precisam desenvolver um alto grau de empatia ou sensibilidade em relação aos sentimentos e atitudes infantis. Se eles estiverem preocupados somente com seus próprios sentimentos e não com os das crianças, continuarão a não compreender por que elas se comportam e reagem como o fazem.

8.2 Aprendizagem como resolução de problemas: um ponto de vista cognitivo

Pouco antes de Pavlow e dos gestaltistas iniciarem seus estudos sobre a aprendizagem, um filósofo nascido em New England, chamado Jonh Dewey, empreendeu a tarefa de analisar e compreender a aprendizagem sob um ponto de vista totalmente diferente. Verificando suas teorias na sala de aula, de maneira prática, foi, com isso um dos primeiros presidentes da A.A.P. (associação Americana de Psicologia). Ele se comunicava diretamente com as pessoas que ensinavam na sala de aula e administravam as escolas. Suas teorias foram elaboradas em larga escala, interessadas na criança como um todo.

CAPÍTULO III

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E MANEJO DE CLASSE

1. Importância do professor

Em nossa discussão anterior, sobre o papel desempenhado pelo professor no processo de aprendizagem, fizemos várias afirmações que parecem diminuir a importância do seu papel. Dissemos, por exemplo, que grande parte da aprendizagem em sala de aula, ocorre apesar do professor, e não por causa dele; indicamos que muito do que os estudantes aprendem é aprendido fora da escola? afirmamos que os professores não conseguem forçar a aprender os alunos que não querem. O que estivemos fazer foi colocar o estudante no centro do cenário educacional, lugar que realmente lhe pertence. O crítico tradicionalista da Educação moderna torna-se ansioso e hostil diante de qualquer indicação de mudança para as práticas centradas no aluno, preferindo ver o professor como a pessoa central no processo educativo.

Há boas razões para se dar atenção ao papel desempenhado pelo professor. Uma das principais razões para a verdadeira existência das escolas é a nossa preocupação geral de que os conhecimentos e valores de nossa civilização sejam transmitidos para a geração mais nova. O professor torna-se a figura-chave

sob esta perspectiva; é, de fato, o representante da sociedade encarregado da transmissão deste conhecimento e destes valores. Os membros da sociedade adulta podem mais facilmente identificar-se com o professor do que com os estudantes. Afinal, o professor é um membro adulto da sociedade e sabe, melhor que os estudantes, quais os objetivos da educação. Além disso, muito embora a nossa sociedade seja democrática, ainda mantemos o tipo de pirâmide autoritárias da estrutura organizada, que coloca o líder no topo de uma "pirâmide" de seguidores. Esta situação torna o líder psicologicamente mais importante do que qualquer um de seus seguidores. Isto nos veio dos tempos primitivos, e é usado em negócios, agências do governo, organizações religiosas, e assim por diante. Uma outra razão para as atitudes centradas no professor é de ordem pessoal: cada um de nós está pronto a considerar-se o centro de seu universo pessoal. Consequentemente, é natural que o professor se considere o centro do cenário educacional, muito embora possa afirmar: "Os alunos em primeiro lugar".

Não há dúvida de que o professor tem uma influência profunda sobre a aprendizagem que ocorre na sala de aula. A pesquisa de Lewin, Lippitt e White (1939) demonstrou que o comportamento de um grupo de crianças pode ser fortemente modificado pelo tipo de liderança que recebem dos adultos. A personalidade do professor é também um fator importante para o tipo de clima que ele cria na sala de aula. Morris L. Cogan (1954) faz um levantamento em trinta e três turmas diferentes de nível médio e verificou existir uma relação positiva e significativa entre o calor e a amizade do professor e a quantidade de trabalho produzida pelos alunos, tanto por iniciativa própria, quanto a pedido do professor. Cogan considerou a quantidade de trabalho executado por iniciativa própria de um aluno como sendo uma indi-

cação do grau de semelhança entre seus valores e os do professor. Quando os estudantes fazem trabalho espontâneo, estão de fato, adotando como seus valores os do professor. A importância de levar os alunos a isto é demonstrada por um estudo de Haron J. Battle (1958), que comparou os valores pessoais de seis professores de nível médio e de seus quarenta e oito alunos. Verificou que os alunos com rendimento escolar mais alto tinham atitudes e valores mais parecidos com os de seus professores, enquanto os de baixo rendimento escolar diferiam quanto aos seus valores e atitudes.

Algumas das maneiras mais eficientes dos professores orientarem e dirigirem as experiências de aprendizagem de seus alunos são sugeridas pelos dois estudos que se seguem. James J. Gallagher e Mary Jane M. Aschner (1963) gravaram em fita cinco períodos consecutivos de trabalho em sala de aula de doze classes de QI alto. A análise da interação registrada entre os professores e os alunos demonstrou que os primeiros eram capazes de estimular o pensamento criador dos estudantes, fazendo-lhes perguntas que não poderiam ser respondidas por meio de informações específicas ou encontradas nos livros, mas que encorajavam a especulação, o raciocínio e a exploração de idéias. O segundo estudo, feito por Howard Rosenfeld e Alvin Zander (1961), da Universidade de Michigan, refere-se à influência dos professores sobre as aspirações dos alunos. Verificaram que os alunos tendiam a ser favoravelmente influenciados pelo desejo de recompensar, manifestado pelo professor, mas particularmente quando tais recompensas eram dadas como resultado de terem eles feito o máximo, e não de maneira indiscriminada e causal. As tentativas de coagir através da desaprovação não tinham influência, mesmo quando estavam relacionadas ao trabalho do aluno e, na realidade, baixavam suas aspirações quando administradas em bases indiscriminadas, isto é, quando o professor manifestava desaprovação sem causa específica. Os alunos

que consideravam as notas do professor justas e precisas também tinham mais probabilidade de serem por ele influenciados.

Tais estudos mostram que há algum fundamento no ponto de vista das pessoas que consideram o professor como a máquina que impulsiona o processo educacional. A aprendizagem ocorre porque ele fez alguma coisa e, se ele nada faz, presumivelmente não haverá aprendizagem alguma.

Uma das deficiências deste ponto de vista, todavia, é que nos leva a enxergar a importância do professor e subestimar a do aluno. O ponto de vista sobre ensino e aprendizagem centrado no professor leva este último a se preocupar com o que faz ou vai fazer e a ter uma preocupação mínima com os problemas de aprendizagem do aluno ou de como seu comportamento pode ser modificado para conseguir uma aprendizagem mais eficiente. Os tradicionalistas tendem a se preocupar com o ensino e não com a aprendizagem. Isto leva a um sistema fechado: desde que um professor adequadamente formado se encarregue dele, o problema de proporcionar uma educação adequada para a juventude está resolvido e nenhuma questão a mais pode ser levantada. O ponto de vista do psicólogo educacional é o de manter aberta a questão da educação para mior investigação. O psicólogo educacional, preocupado principalmente com a aprendizagem, está continuamente levantando as questões sobre o tipo e a quantidade de aprendizagem que está ocorrendo e, até, se está havendo alguma aprendizagem. O professor ou administrador escolar moderno, tirando suas sugestões dos psicólogos, está constantemente levantando questões sobre a aprendizagem: se ela se está processando, que tipo de aprendizagem está se desenvolvendo, se é suficiente, se pode ser melhorada e facilitada por métodos diferentes de ensino e assim por di-

ante. Perguntas deste tipo exigem uma situação aberta — que possa ser explorada e investigada a qualquer momento. É esta preocupação sobre a aprendizagem que leva os psicólogos e educadores de hoje a centrar seu interesse no aluno. Os professores e o ensino constituem assunto de preocupação, apenas na medida em que afetam a aprendizagem. Há, além disso, um conjunto considerável de pesquisas que indica se a aprendizagem está se realizando de maneira mais eficiente, se o aluno assume a maior parte da responsabilidade de sua própria aprendizagem e se participa ativamente das decisões sobre sua própria aprendizagem. Faremos uma revisão de algumas dessas pesquisas. Este ponto de vista é bem diferente da organização educacional preferida pelos tradicionalistas, na qual a responsabilidade da aprendizagem é a de tomar decisões sobre ela está inteiramente nas mãos do professor.

Mudar a ênfase do responsável pela aprendizagem não significa que o professor esteja em perigo de tornar-se uma figura sem importância no cenário educacional moderno. Como tentamos demonstrar, ele é uma figura muito influente, porque tem a capacidade de estimular ou impedir a aprendizagem. O problema não é o de encontrar meios de restringir, atormentar ou eliminar o professor, mas de encontrar meios através dos quais ele possa tornar-se mais eficiente.

2. A direção e o controle da aprendizagem pelo professor

O medo de que o aluno não aprenda, a menos que seja estimulado; a demonstração de resistência dada por muitos alunos à satisfação das exigências do professor; a impressão de que as crianças devem ser feitas para se submeterem o mais cedo possível aos padrões adultos de comportamento e as tendências a interpretar as necessidades de crianças e jovens à luz das necessidades do adulto são fatores que atuaram na organização das classes

até hoje grandemente centradas no professor e por ele dominadas. Isto significa que as decisões a respeito do conteúdo a ser aprendido e da maneira como deve ser apresentado são tomadas em relação aos interesses, esperanças, expectativas, sentimentos e atitudes do professor, e não do aluno. Isto não quer dizer que este ponto de vista contrário às necessidades do aluno seja deliberado ou intencional. Em parte, é devido ao fato de que estamos apenas começando a aprender a motivação e os sentimentos dos jovens e, em parte, em virtude de uma tendência bastante natural de interpretar tudo o que vemos à luz de nossas próprias necessidades. Há também, em alguns professores, uma tendência a ficarem envolvidos nos detalhes de direção e controle da sala de aula, como uma proteção contra o fato de se envolverem pessoalmente no processo de ensino e aprendizagem. Tais professores, naturalmente, correm o risco de serem considerados pelos alunos como frios e indiferentes.

Entretanto, sem levar em consideração a razão pela qual as classes são mais ou menos centradas no professor e dominadas por ele, o fato de assim se orientarem levanta dúvidas em relação ao seu efeito sobre a aprendizagem. Será conveniente ter todas as atividades de aprendizagem dirigidas e controladas, isto é, orientadas pelo professor?

Após rever pesquisas importantes, B. R. Bugelski (1956), chegou à conclusão de que a aprendizagem não pode ocorrer apenas por efeito da orientação (no sentido de direção). Parece que ela pode ajudar, se oferecida cedo e em pequenas doses, mas não, em geral, na fase inicial da aprendizagem. Se, por outro lado, é da da quando a aprendizagem já está em pleno andamento, pode até ser prejudicial. A principal dificuldade quanto à orientação, nesse sentido, é que ela impede o aluno de cometer erros. Cometer

erros é uma parte muito importante do aprendizado, porque é errando que o aluno aprende a evitar erros. Ao ensinar uma criança a patinar ou a andar de bicicleta, diz Bugelski, é importante que ela possa cair. Deve ser protegida contra os ferimentos, naturalmente, mas o processo de cair deve ocorrer, pelo menos até certo ponto. É só experimentando o processo de cair que a criança descobre o que leva à queda, e como ela pode ser evitada. A pesquisa de Bert Y. Kersh (1962) também conduz à compreensão da importância que há em evitar-se orientação excessiva ao acompanhar uma aprendizagem. Kersh verificou que os alunos que usaram o método de descoberta independente obtiveram resultados superiores aos obtidos por aqueles a quem se havia dito quais os princípios a serem usados nos problemas apresentados. Concluiu que, quando os alunos são motivados por um impulso próprio, tornam-se mais motivados praticando a habilidade que adquiriram.

Outra expressão que se aplica à orientação dos processos de aprendizagem (no sentido de guiar) é a "manipulação". O professor que se incumbe totalmente da situação de aprendizagem, vai manipular o aluno e a situação, na tentativa de realizar a desejada aprendizagem. A manipulação implica em manobra, direção e controle e contrasta com os métodos que permitem ao aluno o máximo de liberdade e autodireção. Pode-se argumentar que uma certa manipulação é necessária à organização da situação de aprendizagem e para colocar o aluno diante de problemas estimulantes. A dificuldade parece estar, portanto, na quantidade e no tipo de manipulação exercida. Um exemplo de ponto de vista relativamente não manipulatório sobre o ensino é dado pela experiência pessoal de D. O. Hebb (1955), um psicólogo experimental de renome, que era, ao mesmo tempo, professor primário. Hebb ordenou a todas as crianças que não se preocupavam em fazer os trabalhos escolares que saíssem para brincar. Os alunos, assim desobriga -

dos dos estudos, não podiam fazer trabalho de casa nem dedicar a qualquer tipo de atividade escolar. Em consequência, se rebelaram e pediram trabalho para fazer em casa; insistiram em estudar e fazer as lições, recusando as oportunidades de brincar.

Os métodos utilizados pelo professor revelam, em parte, até que ponto ele domina sua classe. Numa classe centrada no professor, este fala a maior parte do tempo, porque o que diz é considerado mais importante do que qualquer coisa que os alunos possam dizer. Em tal classe, é dever do aluno ouvir o que o professor tem a dizer, conservá-lo na memória e repeti-lo, quando solicitado, durante as arguições orais ou provas escritas. As habilidades são ensinadas pelo professor, que enuncia, descreve, demonstra e explica a técnica desejada, passo a passo, após o que dirige os alunos em suas tentativas de dominar a técnica, através de exercícios, prática e repetição. Certamente, o material empregado nas aulas práticas atualmente é mais engenhoso, interessante e agradável do que há uma geração atrás, mas o princípio continua mais ou menos o mesmo.

Em certos aspectos, a idéia relacionada ao emprego dos exercícios e da repetição parece ser boa — a idéia de que a repetição de respostas adequadas tende a promover e reforçar a aprendizagem. Poderia parecer que, se o professor repetisse a palavra "hóspede" para a classe e levasse os alunos a soletrá-la — h-ó-s-p-e-d-e — várias vezes, eles deveriam ser capazes de reproduzir a grafia adequada, quando solicitados posteriormente. Entretanto, o fato de ser o aluno realmente capaz de apresentar provas de aprendizagem após tal experiência vai depender de muitas variáveis. Depende de saber se os alunos vêem a tarefa como digna de ser feita, se compreendem por que a palavra é soletrada como deve ser (qual a função do h, por exemplo), se é uma palavra que pro

vavelmente usarão no trabalho escrito que deverão fazer e assim por diante. Outras variáveis importantes são: seus sentimentos em relação à soletração, à escola, à Educação, aos adultos e ao professor em particular. A mera repetição de respostas corretas pode realçar, mas também pode interferir na aprendizagem.

Os professores, às vezes, defendem a manipulação e a orientação que proporcionam, sob o fundamento de que é sua função "ajudar" o aluno. Entretanto, como aponta Arthur W. Combs (1965), a diferença entre bons e maus professores são consiste tanto nos tipos de atividades que realizam, pois a relação dessas atividades não foram consideradas como bons índices de competência. Da mesma forma, não é o conhecimento que revelam a respeito de qual deve ser a relação mais útil entre professor e aluno no processo de aprendizagem, porque tanto os bons como os maus professores são igualmente capazes de descrever as características dos professores que realmente ajudam e daqueles cuja intervenção impede a aprendizagem. Combs diz que o que realmente parece fazer diferença, são as atitudes, sentimentos, objetivos e concepções do eu, proque é sob este aspecto que os que ajudam diferem dos que não ajudam. Evidentemente, não é tanto o que é feito, mas como é feito e por que é feito.

Com toda honestidade, as condições sob as quais se realiza a maior parte do ensino tendem a favorecer a intervenção e o domínio do professor, em lugar do desenvolvimento de uma genuína relação de ajuda. Os professores não só atuam num clima que leva em conta a opinião da comunidade, que espera que eles dominem a classe, mas também são solicitados a administrar ensino em massa a classes de vinte e cinco, trinta e cinco e até quarenta e cinco ou mais alunos. Em tais condições, grande parte do tempo e da

energia do professor é gasta com o mecanismo de organização, direção e controle. Além disso, sob tais circunstâncias perturbadoras, é difícil para o professor dirigir sua atenção para o estudo das necessidades psicológicas de cada aluno ou de grupos na sala de aula. Entretanto, as razões fundamentais pelas quais os professores tendem a evitar o uso de pontos de vista centrados no aluno referem-se ao fato de que não estão psicológica e emocionalmente preparados para tais métodos e de que receberam muito pouco apoio e encorajamento para desenvolver seu pensamento segundo essa orientação.

3. Métodos centrados no professor VERSUS métodos centrados no grupo

A maneira real de testar qualquer tipo de metodologia do ensino é verificar sua capacidade de produzir resultados sob a forma de mudanças de comportamento nos alunos. Thomas F. Stovall (1958) reviveu vinte e sete estudos diferentes, que comparavam os resultados obtidos com o método de exposição (centrado no professor) com os que foram obtidos pelo método de discussão de grupo (centrado no grupo). Em geral, os estudos pareciam indicar uma pequena vantagem para o método de exposição, quando se referia ao domínio de fatos, mas a discussão era superior como meio de estimular o pensamento crítico e ajudar os alunos a chegar a uma compreensão mais profunda do assunto, refletida na capacidade de fazer aplicação dos conhecimentos recentemente adquiridos de interpretar e de tirar conclusões. Além disso, a discussão tinha maior efeito sobre as atitudes e valores dos estudantes, bem como sobre seu comportamento subsequente.

A superioridade do método de discussão em produzir mudanças reais no comportamento subsequente foi demonstrada em vários

estudos relatados por Kurt Lewin (1958) e referentes a problemas como: levar as donas de casa a usar tipos de carne mais baratos (durante o racionamento, na II Guerra Mundial), dar mais leite a seus filhos, e suco de laranja e óleo de fígado de bacalhau a seus bebês. As mães que participaram das discussões de grupo tinham muito mais probabilidade de executar as mudanças sugeridas para a dieta do que as que ouviram explicações feitas por peritos. Num dos estudos, as mães que receberam uma instrução pessoal individual de vinte e cinco minutos sobre o emprego de óleo de fígado de bacalhau para seus bebês ficaram menos propensas a seguir as sugestões do perito do que as que participaram de uma discussão de grupo de vinte e cinco minutos sobre o problema. Betty Wels Bond (1956) também comparou o valor das exposições orais e das discussões de grupo na produção de mudanças, a longo prazo, nos hábitos de saúde relativos ao diagnóstico precoce do câncer. Uma observação feita treze meses depois mostrou que o método de discussão de grupo era o mais eficiente dos dois tratamentos.

Ned A. Flanders (1960) realizou um estudo amplo sobre estudantes de primeiros anos de nível médio em Estudos Sociais e Geografia, e verificou melhor rendimento em classes onde os professores falavam menos, encorajavam a participação e aceitavam as idéias dos estudantes. Betty Schantz (1963) obteve resultados semelhantes com alunos de quarto ano, com alta capacidade no estudo de Ciências.

É interessantes notar que Levin verificou ser a discussão de grupo mais eficiente do que a instrução individual. Os professores, às vezes acham que, se pudessem ensinar a cada criança separadamente, afastada das solicitações das outras crianças, muitos dos problemas de ensino poderiam ser resolvidos. En-

tretanto, os estudos acima relatados demonstram que o que acontece na discussão de grupo tem maior impacto sobre o comportamento subsequente do que a informação transmitida pelo ensino individual ou pela exposição oral. Isto não significa, naturalmente, que os grupos de estudantes possam ser facilmente manipulados para que tomem qualquer tipo de decisão desejada pelo professor. Uma característica importante do método de discussão de grupo, usado por Lewin, é que os participantes tinham liberdade de decidir se mudariam realmente seu comportamento.

À primeira vista, poderia parecer que tais procedimentos não seriam transferíveis para a sala de aula, porque poucos professores aceitariam a idéia de os estudantes decidirem sobre o que vão aprender e se vão fazê-lo. Entretanto, os estudantes, de algum modo, tomam esta decisão, consciente ou inconscientemente, mesmo na mais autocrática sala de aula. Mesmo tentando ao máximo, não conseguimos forçar um estudante a aprender, se ele não o quiser. Podemos fazê-lo passar pelo processo ou mesmo obrigá-lo a memorizar o material que prescrevemos, mas não conseguimos forçá-lo a aplicá-lo a situações fora de sala de aula ou a lembrar-se dele depois que deixar a escola. Portanto, a única coisa que conseguimos alcançar pela força ou coerção é uma simples limitação de aprendizagem, e não qualquer mudança real de comportamento, autoconceito ou experiência.

CAPÍTULO IV

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

A avaliação consiste na identificação, na mensuração e na interpretação de mudanças no comportamento ou na realização dos alunos, que tenham ocorrido como um resultado de aprendizagem. É muito mais do que aplicar testes, fazer exames e dar notas. As formas ideais de avaliação deveriam seguir estes passos: formular os objetivos do currículo, definir os objetivos em termos de comportamento do aluno, identificar as situações nas quais o aluno possa ser alvo de expectativas de apresentar progressos em relação aos objetivos e selecionar ou elaborar instrumentos que fornecerão dados que possam ser usados na avaliação. O papel do professor, como avaliador, está na sua capacidade de ser um observador. É um papel que ele deve desempenhar além de sua função de participante do processo de ensino e aprendizagem. Se ele falhar, como avaliador, outros que não estejam tão familiarizados com os seus objetivos e finalidades o farão.

Embora os testes e exames constituam, provavelmente, as técnicas educacionais mais frequentemente usadas, eles na verdade medem somente uma pequena parte do comportamento do aluno. O êxito em alcançar alguns dos mais significativos objetivos educacionais não pode ser medido por testes, mas deve ser identificado

por outros meios, tais como a observação do comportamento em várias situações. Todavia, em virtude de suas vantagens óbvias, os testes e exames sempre terão um papel importante na avaliação.

O "feedback" de informações sobre a avaliação, fornecido ao aluno, capacita-o a corrigir ou ajustar suas tentativas de aprendizagem e também ajuda a manter seu interesse pelo material aprendido. A ansiedade sobre a avaliação pode ser reduzida, se ambos, professor e aluno, entenderem que as notas e os resultados de testes são relativos e não absolutos.

Antigamente, a avaliação era grandemente baseada na reprodução de conhecimentos memorizados e exame oral. Este método não só era ineficiente, como produzia resultados inexatos. O exame escrito ou de tipo dissertação começou a substituir os métodos orais durante o século dezanove. Embora os exames de tipo dissertação correspondam a um progresso sobre os exames orais, e les tendem a ser uma medida imprecisa de aprendizado. Não somente há grandes variações na maneira como diferentes professores corrigem a mesma prova, como um professor pode também variar de tempos em tempos nas notas que atribui a um determinado trabalho.

O desenvolvimento de itens de "tipo escolha" tem permitido aos professores eliminar o aspecto subjetivo na correção de exames. O termo "objetivo", que é comumente usado para indicar testes constituídos de itens de "tipo escolha", é de fato uma denominação inadequada. Visto que fatores subjetivos entram na redação de itens de testes, e na seleção da dimensão de aprendizagem em que os itens se baseiam, a única coisa objetiva acerca

deles é sua correção. Algumas formas comuns de itens de "tipo escolha" são: verdadeiro-falso, múltipla-escolha, completamento e a casalameto. Os testes compostos de itens de "tipo de escolha" às vezes, têm sido criticados porque medem a capacidade dos alunos ' de reconhecer as respostas certas, ao invés da capacidade para eleborá-las. Entretanto, é possível construir itens de "tipo escolha" que possam medir quase todas as espécies de processos mentais que o construtor dos testes deseje.

A fidedignidade ou a consistência dos testes objetivos pode ser verificada, aplicando-se duas vezes um mesmo teste (ou pela aplicação de duas formas paralelas e comparando os resultados). Se os escores dos alunos mudarem sensivelmente de uma aplicação ' para outra, o teste provavelmente são é didedigno. Em geral, os testes longos são mais fidedignos do que os curtos.

O grau em que um teste mede o que pretende medir é a sua validade. A validade pode ser verificada pela comparação dos resultados do teste com algum outro critério objetivo - por exemplo, as notas de um exame vestibular podem ser testadas em comparação com o êxito na universidade. A validade de exames feitos pelo professor é mais difícil de ser verificada. Os professores estão bem fundamentados, quando supõem que seus testes medem somente áreas restritas de experiências educacionais, ao invés de alguns objetivos mais amplos e fundamentais do currículo.

O fato de um teste ser válido depende da maneira como é usado e interpretado. Um teste pode ser válido numa situação, mas não em outra. Ou pode ser válido para medir o que tinha intenção de medir, mas não para medir o que a pessoa que o utiliza pensa

que ele mede. O problema de validade pode ser tratado e resolvido, auxiliando-se os professores a atingir melhor compreensão de testes e aperfeiçoando os testes existentes.

O rendimento escolar pode ser medido por testes padronizados que são mais precisos do que os feitos pelo professor e fornecem normas baseadas em grandes amostras de alunos. Os resultados de tais testes são comunicados em termos de classificação por níveis (particularmente nas matérias da escola primária), escores em percentis e estatinos.

Os testes padronizados são úteis quando os professores querem comparar os níveis de rendimento de seus alunos com normas nacionais, ou quando eles estão procurando informações para diagnósticos a respeito dos problemas de aprendizagem de seus alunos. Tais testes também são usados extensivamente em programas nacionais e estaduais de avaliação a fim de fornecer dados para os conselhos escolares e as agências governamentais a respeito do rendimento escolar dos alunos, em várias áreas. Como tais testes medem somente um aspecto limitado dos objetivos da escola, há o perigo de que os leigos possam atribuir a seus resultados um alcance maior do que realmente têm. Os resultados também podem ser enganosos, sem a interpretação de um perito.

A comunicação do progresso do aluno é uma área que está cheia de controvérsias e confusões. As entrevistas entre pais e mestres parecem ser o meio mais eficiente de comunicar a avaliação do trabalho dos alunos. A comunicação do progresso realizado deveria ser usada para promover a aprendizagem, mas muitos professores a usam como recompensas ou punições. Embora as notas de

vam medir aquilo que os alunos aprenderam, muito provavelmente medem também outros fatores, como, por exemplo, a capacidade do aluno de ajustar ou adaptar seu comportamento às expectativas de professores.

CAPÍTULO V

O PAPEL PSICOLÓGICO DO PROFESSOR

A eficiência de um professor depende tanto de sua compreensão de si mesmo como da compreensão de seus alunos. Portanto, o essencial é que os professores estudem e tentem compreender os fatores psicológicos de suas próprias vidas.

As variadas obrigações, funções e problemas pelos quais o professor é responsável exigem que ele desempenhe vários papéis psicológicos, que são os educativos, administrativos, psicologicamente orientados e orientados para o próprio eu.

Os papéis educativos e administrativos incluem os papéis secundários de instrutor, modelo, representante da sociedade, administrador de sala de aula, escriturário, organizador de grupos de jovens e intérprete para o público. Os professores aceitam muitos desses papéis como verdadeiros, pois são clara e tradicionalmente uma parte inerente da função de professor. Alguns, como o de organizador de grupos de jovens e intérpretes para o público, são menos óbvios e mais fáceis de serem negligenciados.

Os papéis psicologicamente orientados do professor incluem os de psicólogo educacional, artista em relações humanas, organizador de grupos, agente catalisador e promotor de higiene da mente. Os professores desempenham estes papéis sempre que usam as técnicas e teorias desenvolvidas pelos psicólogos, particularmente as relacionadas com a higiene mental e a dinâmica dos processos de grupo. Estes papéis também servem para ampliar a função do ensino além dos limites relativamente estreitos dos conceitos tradicionais de Educação.

Há uma terceira categoria de papéis que são principalmente "orientados para o próprio eu", papéis esses que são funções do autoconceito dos professores. Dentre eles estão o de assistente social, o de aluno e estudioso, o de símbolo paterno, o daquele que busca poder e o do que busca segurança. Alguns desses papéis são forças positivas; outros, negativas. Entretanto, têm muita relação com o tipo de indivíduos que são atraídos para o ensino e que nele encontram satisfação.

Conflitos de papéis e expectativas tornam, às vezes, o ensino uma tarefa difícil e extenuante. O público servido pelo professor pode esperar dele coisas incoerentes entre si; o professor pode ter também, de si próprio, expectativas que são mutuamente incoerentes. Em virtude dessas inconsistências, o professor é obrigado a desapontar alguém. Quando toma consciência de não estar correspondendo às expectativas, corre o perigo de desenvolver ansiedade.

Os professores são também perturbados por conflitos de lealdade — lealdade aos estudantes, aos administradores, à comunidade e a si próprios. Às vezes, são forçados a se comportar de

modo a comprometer algumas de suas lealdades, aumentando assim sua carga de ansiedade e culpa. Em outras ocasiões, tornam-se o alvo de hostilidade não merecida, devido à sua educação superior ao ciúme de pais inseguros e à tendência popular de criticar as escolas. Tais pressões e frustrações levaram à perda de algumas das pessoas mais capazes na profissão.

Afortunadamente, os fatores desintegradores do ensino são equilibrados, no que concerne a muitos professores, pelos fatores integrantes. O Ensino proporciona uma ampla gama de satisfações, desde as que são pessoais e práticas até as idealistas e humanitárias. Proporciona oportunidades de realizar trabalho de criação e importante, de alcançar "status" e prestígio, de dar algo de si mesmo, de conquistar segurança financeira, de contribuir com algo de valor para a vida das crianças e dos jovens e de alcançar maior crescimento pessoal. O ensino proporciona também ao indivíduo oportunidades de trabalhar com pessoas de mentalidade semelhante, numa causa comum.

CAPÍTULO VI

PROPOSTA

Uma vez evidenciada a importância da Psicologia no contexto pedagógico moderno, antes que façamos uma proposta, faremos uso de alguns considerandos:

Considerando que o professor da atualidade, necessita mais, do que somente estar fundamentado na matéria e na metodologia de ensino;

Que o professor deve ter também, uma boa compreensão psicológica do que está fazendo, e o que está ocorrendo na sala de aula, como resultados de suas ações;

Que na pedagogia moderna, o foco das atenções estão voltadas para o aluno;

Que a competência e a eficiência geral dos professores podem ser ampliadas, com a compreensão psicológica do aluno.

Ser o Oficial PM um professor nato, propomos que:

Seja incluído no currículo do Curso de Formação de Oficiais (CFO) a disciplina "Psicologia Educacional".

CONCLUSÃO

A psicologia é uma ciência que se dedica à compreensão do comportamento humano, e a Psicologia Educacional é uma ciência aplicada, interessada em ajudar professores a compreender problemas do ensino e da aprendizagem.

Muitos professores possuem alguma compreensão dos processos educacionais, mas grande parte desta compreensão é "pré-científica", pois é composta principalmente de senso comum, de reações e avaliações pessoais, de crenças populares sobre a educação e, até mesmo, de folclore. Parte deste conhecimento é válido e útil, mas, em geral, não é nem uma coisa nem outra, podendo na realidade, interferir no desenvolvimento de uma compreensão mais científica do processo de ensino e aprendizagem.

Muitas idéias dos professores sobre ensino e aprendizagem são tomadas de leigos, cujas opiniões eles costumam considerar mais importantes que as suas próprias; este fato ocorre com mais frequência no magistério que na maioria das outras profissões. No momento em que os professores chegarem a uma melhor compreensão de sua tarefa educacional, estarão aptos a rejeitar algumas de suas noções pré-científicas.

Os professores devem tornar-se "psicólogos educacionais", por direito natural e usar métodos científicos, estudando e fazendo experimentos sobre métodos em suas próprias classes, transformando as salas de aula em verdadeiros laboratórios, para a pesquisa do comportamento humano.

A proposta de incluir no currículo do Curso de Formação de Oficiais (CFO) a disciplina Psicologia Educacional, visa exatamente das condições de que o Oficial PM possa ter uma maior compreensão psicológica sobre o comportamento humano, no tocante ao processo de aprendizagem, o que lhe será grandiosamente benéfico em suas ações de instruir, seja formando, reciclando ou aperfeiçoando a tropa.

Tal necessidade torna-se evidente, para que, também a Polícia Militar do Estado de Goiás, capacitando seu Oficial na área do ensino, possa acompanhar a evolução dos processos educacionais em nossa sociedade.

Espera-se com este singelo trabalho poder sensibilizar as autoridades da área, para transformar esta idéia em realidade.

BIBLIOGRAFIA

BIAGGIO, Angela M. Brasil - Psicologia do Desenvolvimento - Petrópolis-RJ - Editora Vozes - 1981

NOVAES, Maria Helena - Psicologia Escolar - Rio de Janeiro - RJ Editora Vozes - 1985

LIDGREN, Henry Clay - Psicologia Sala de Aula - Tradução de Hilda de Almeida Guedes - Dois Volumes - Rio de Janeiro - RJ - Livros Técnicos e Científicos - 1977