

## Referências

- ASSMANN, Hugo. *Metáforas nova para reencantar a educação*; epistemologia e didática. Piracicaba: Unimep, 1996. 163p.
- DE LA TORRE, Saturnino. *Identificar, diseñar y evaluar la creatividad*. Santiago, Espanha: Universidad de Santiago de Compostella, 1996. 108 p.
- GOLEMAN, Daniel e outros. *O espírito criativo*. São Paulo: Cultrix, 1992. 186 p.
- MATURANA R., Humberto & VARELA G. Francisco. *A árvore do conhecimento*; as bases biológicas do entendimento humano. Campinas-SP: Editorial Psy, 1995. 281 p.
- MAY, Rollo. *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. 143 p.
- OLIVEIRA, Milton. *Caos, emoção e cultura*; a teoria da complexidade e o fenômeno humano. Belo Horizonte: Ophicina de Arte & Prosa, 2000. 195 p.
- OSBORN, Alexander F. *O poder criador da mente*; princípios e processos do pensamento criador e do brainstorming. 5ª ed. São Paulo: IBRASA, 1981. 329p.
- PENA-VEGA, Alfredo e NASCIMENTO, Elimar Pinheiro (Orgs.) *O pensar complexo*; Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. 200 p.
- RIBAS, Ângela. *Biodança, uma porta para a vida*: sistema Rolando Toro. Brasília: Editora, 1994. 185 p.
- TORO, Rolando. *Teoria da Biodança*. Fortaleza: Alab, 1985. 120p. Vol. VII (Cadernos de formação de facilitadores)
- WUJEC, Tom. *Cabeça cinco estrelas*. São Paulo: Círculo do Livro, 1995. 305 p.
- YUDESS, Jo A. *Facilitation skills*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation, 1992. 162 p.

**Recebido em setembro de 2002**  
**Aprovado em outubro de 2002**

CONSCIÊNCIA, INTENCIONALIDADE E COMPROMISSO NA AÇÃO  
EDUCATIVA DO PROFESSOR\*  
CONSCIOUSNESS, INTENTIONALITY AND COMMITMENT IN THE EDUCATIONAL  
ACTIVITY OF THE TEACHER

ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE\*\*  
ALMIR DEL PRETTE\*\*\*

## RESUMO

O trabalho propõe as categorias *consciência, intencionalidade e compromisso* como instrumentos de análise da prática pedagógica do professor em contexto escolar. A elaboração dessas categorias é precedida por uma referência (não exaustiva) a correntes epistemológicas da Psicologia que destacam o papel da consciência e de eventos privados específicos sobre as ações humanas, em articulação com o contexto sócio-cultural e histórico que determina e é determinado por essas ações. Esse referencial é aplicado à análise da ação educativa, enquanto atividade consciente e intencional, que influencia e é influenciada por condições sócio-históricas objetivas. Apresentam-se dados que ilustram a utilização desse referencial na caracterização da ação educativa de uma professora de primeiro grau e discute-se a possibilidade de identificação de um contingente de professores que, por suas características (em termos de consciência, intencionalidade e compromisso), poderiam ser tomados como agentes privilegiados de transformação da prática escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** professor, prática pedagógica, formação continuada, consciência, intencionalidade, compromisso.

## ABSTRACT

*This paper proposes the categories conscience, intentionality and commitment as useful instruments in the analysis of the teacher's pedagogical practice in school context. The presentation of these categories is preceded by a brief reference to some epistemological approaches in Psychology which points out the role of consciousness and of specific private events on the human actions, considering the social-historical-cultural context which determines and is determined [by] those actions. This perspective is applied to the analysis of the teacher's practice, as a conscious and intentional activity that influences and is influenced [by] those contextual conditions. Some research data illustrating the use of these conceptual categories in the analysis of an elementary teacher's practice are presented. The authors discuss the possibility of a high number of elementary teachers with such a positive consciousness, intentionality and commitment that they could be taken as privileged agents in the change of the school practice.*

**KEY WORDS:** teacher, pedagogical practice, in-service training, conscience, intentionality, commitment.

\* Este ensaio é uma reelaboração de aspectos conceituais da tese de doutoramento da primeira autora; a metodologia e os resultados são resumidamente apresentados como ilustração da proposta de análise.

\*\* Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (SP), Via Washington Luiz 235, Caixa Postal 676, CEP 13565-905, zdprette@power.ufscar.br

\*\*\* Psicólogo, Doutor em Ciências (USP-SP), professor titular em Psicologia Social da Universidade Federal de São Carlos. adprette@power.ufscar.br.

A investigação do processo educativo tem se orientado por um modelo que, conforme assinala Machado (1979), pressupõe uma relação entre três conjuntos de variáveis, raramente enfocados simultaneamente em uma mesma pesquisa: as antecedentes ou preditivas, em que se incluem as características do professor, do aluno e do contexto onde o processo ocorre, as variáveis de processo, nos quais se destacam as interações professor-aluno em sala de aula, e as variáveis de produto, representadas pelas mudanças de comportamento dos alunos. A revisão da literatura mostra uma história de produção de conhecimento nessa área, marcada por tendências e reencaminhamentos de ênfase, tanto em termos das variáveis selecionadas para a investigação como dos métodos de coleta e análise de dados.

Uma das linhas mais consistentes de pesquisa sobre o processo educativo e, em particular, sobre o papel do professor nesse processo, tem sido aquela representada pelos estudos sobre competência docente e seus desdobramentos na investigação das interações professor-aluno.

No estudos do começo do século sobre a competência do professor, o foco recaía, inicialmente, sobre variáveis como sexo, classe social, traços de personalidade, formação e experiência, em busca de antecedentes que pudessem estar funcionalmente relacionados aos produtos da educação escolar. A dificuldade de estabelecer conclusões precisas sobre tais relações e o avanço tecnológico das técnicas de observação acabou direcionando essas pesquisas, nos anos 50, para as relações processo-produto, com ênfase na análise das interações professor-aluno, em que a competência do professor passou a ser vista sob o ângulo das ações diretamente observáveis em sala de aula.

Apesar de produzirem conhecimentos sobre variáveis ligadas ao professor, ao aluno e ao contexto de sala de aula, os resultados desses estudos também foram, em geral, inconclusivos ou contraditórios (Mello, 1974). No entanto, as questões por eles geradas vitalizaram a investigação sobre as interações professor-aluno em uma linha que, embora não descartando completamente a preocupação com a competência do professor, tornou-a secundária e passou a priorizar a análise do fenômeno interativo e das trocas comportamentais aí envolvidas.

Questionando uma tendência da área em privilegiar as ações do professor, ou do aluno, mais do que a interação propriamente dita, alguns estudos voltaram-se para a análise do fluxo interativo, evidenciando o controle recíproco e bidirecional das ações de um sobre o outro pólo da interação (Gil, 1991; Sevilla, 1995). Sem ignorar a influência das ações do aluno nas interações de sala de aula e o seu significado em termos da competência do professor em se mostrar sensível a tais ações, pode-se argumentar que a ênfase nas variáveis de um dos participantes da relação, o professor, constitui um recorte que se justifica, no âmbito da educação escolar, pela visibilidade da influência dos seus comportamentos sobre o dos alunos, atestada nos próprios estudos sobre interação (Mello, 1974; Bastos, 1980; Marturano 1987; Gil, sd.). Essa influência reflete, em parte, o exercício de um papel, socialmente atribuído ao professor, de conduzir um processo e de garantir produtos educacionais historicamente delegados à instituição escolar.

Mais recentemente, conforme assinala Duran (1987), os estudos sobre interação professor-aluno têm se voltado para as características relacionais do processo interativo, aí incluindo-se, e por vezes priorizando, as variáveis privadas dos participantes da relação, na perspectiva defendida por Hinde (1981), em sua proposta de uma teoria das relações interpessoais. Conforme essa teoria, o estudo das interações constitui um nível de análise que focaliza especificamente o conteúdo e a qualidade das trocas comportamentais observáveis entre os parceiros, provendo a base descritiva para a compreensão das relações interpessoais. A compreensão destas, em um segundo nível de análise, o da relação propriamente dita, implicaria em examinar também o modo como elas afetam e são afetadas

pelos eventos privados (expectativas, cognições, sentimentos, etc.) dos parceiros ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, as variáveis do professor passam a ser concebidas como variáveis de processo, assumindo o status de variável interveniente, na medida em que medeiam as características do processo interativo e, por essa via, dos produtos educacionais daí decorrentes.

O reconhecimento do papel mediador do professor, ou mais precisamente, das características e atuação deste sobre o processo e os produtos educacionais, não significa atribuir-lhe a responsabilidade pelo fracasso escolar, nem ignorar as condições (em nosso sistema educacional, precárias) em que a ação educativa ocorre com suas articulações a questões estruturais e conjunturais próprias da política educacional e do papel que a Educação ocupa entre as prioridades nacionais. Significa tão-somente reconhecer a importância do professor no conjunto de todas essas condições e a necessidade de tomá-lo como um alvo de investimento para o qual as demais condições deveriam também convergir. No caso específico do investimento em sua formação continuada, uma dessas condições é a produção e sistematização do conhecimento sobre a ação educativa e a influência do professor no processo e nos produtos educacionais.

Neste ensaio, apresenta-se uma proposta de análise da ação educativa baseada em um referencial conceitual que privilegia as categorias consciência, intencionalidade e compromisso, elaboradas a partir de formulações da Psicologia sobre ação e atividade e da literatura da Educação sobre pensamento pedagógico do professor e prática educativa. Uma tese, implícita ao longo deste trabalho, é a de que o discurso verbal do professor pode revelar aspectos de suas concepções, crenças e valores que nem sempre são concretizados na prática<sup>1</sup> mas que estes, quando orientados para uma prática conseqüente, mesmo que imediatamente contraditória em relação ao discurso, devem ser tomados como pontos de apoio para as estratégias de formação do professor através da exploração sistemática das contradições da práxis, ou seja, da unidade dialética discurso-prática.

### Consciência, eventos privados e ações manifestas

A compreensão das ações humanas em sua articulação com a consciência e com processos mentais específicos remete a diferentes perspectivas do conhecimento historicamente produzido e a problemas filosóficos que estiveram na base do surgimento da Psicologia como Ciência. Esses problemas geraram abordagens diferentes, e muitas vezes divergentes, quanto à natureza e função dos processos subjetivos, à sua pertinência enquanto objeto da Psicologia e aos métodos para estudá-los.

No entanto, pode-se afirmar que, das controvérsias iniciais entre funcionalistas e estruturalistas, nos primórdios da Psicologia, às divergências contemporâneas entre tendências behavioristas, cognitivistas e sócio-históricas, a natureza e a função dos processos mentais, em particular, da consciência, permanecem como questões recorrentes e emblemáticas da busca de definição do objeto e da identidade da Psicologia.

Especificamente em relação à consciência, pode-se encontrar, nas abordagens contemporâneas, os dois sentidos predominantes que Natsoulas (1991) identifica, no dicionário "The Oxford English" de 1989: a consciência enquanto produto do ato social, ou seja, enquanto conhecimento ou posseção de conhecimento (concepção que pode ser

<sup>1</sup> O termo prática, associado à prática pedagógica escolar, é entendido como o desempenho dos diferentes segmentos da instituição escolar na concretização do processo de ensino e aprendizagem, situando-se o desempenho de professores e alunos como a base desse processo; o termo discurso é entendido como o conjunto de formulações verbais elaboradas sobre e a partir dessa prática. Nesse sentido, o presente estudo é, também, mais um discurso sobre a prática pedagógica.

relacionada principalmente ao behaviorismo skinneriano) e a consciência enquanto processo concomitante à ação (verbal ou não-verbal, aberta ou encoberta) ou seja, enquanto “estado ativado” ou parte de uma relação interpessoal em curso. Aí se incluem as ações de fala interna que “envolvem uma escolha de comportamentos apropriados dadas as circunstâncias ou condições e [que] implicam em apreender esses fatores situacionais internos e externos e os próprios comportamentos potenciais para desempenhar de uma maneira que leve em conta esses fatores” (p. 86). Essa segunda concepção, em articulação com a primeira, pode ser associada às tendências sócio-históricas, a grande parte das tendências cognitivistas e, mesmo, a algumas behavioristas.

O advento do behaviorismo, com Watson, representou uma reação contrária à Psicologia da Consciência, predominante até então, excluindo esse objeto da Psicologia Científica que ele defendia, preocupada em diferenciar-se da Filosofia e em evitar eventuais armadilhas metafísicas. No behaviorismo subsequente, no entanto, seja com Tolman (e sua ênfase no comportamento proposital), seja com Skinner (e seu behaviorismo radical, que não negava a existência de eventos privados) ou com os behavioristas cognitivos, como Bandura (que buscavam identificar o processamento cognitivo envolvido nas ações humanas), pode-se afirmar que houve uma reabertura para o estudo experimental da consciência e dos eventos privados, sob uma perspectiva naturalística.

Como o behaviorismo é muitas vezes (mal)compreendido como uma abordagem homogênea de rejeição ao estudo dos eventos privados, torna-se interessante considerar a abordagem skinneriana em relação a essa questão. Para Skinner os eventos privados constituem produtos colaterais da história genética e ambiental da pessoa, de natureza física, acessíveis à auto-observação e ao autoconhecimento, que fazem parte da cadeia causal que leva ao comportamento manifesto. A restrição se coloca em termos de considerá-los como determinantes últimos do comportamento, uma vez que eles também devem ser explicados e que tal explicação remete para a busca de fatores determinantes no ambiente físico e social da pessoa. No entanto, embora descartando os eventos privados como determinantes últimos das ações manifestas, Skinner (1982) atribui importância ao relato do comportamento, público ou privado, enquanto uma forma de autoconhecimento (consciência), socialmente estabelecido, que pode ter um efeito determinante sobre o comportamento manifesto.

*Mas o autoconhecimento tem um valor especial para o próprio indivíduo. Uma pessoa que se tornou consciente de si mesma... está em melhor posição de prever e controlar seu próprio comportamento (Skinner, 1982, p. 31).*

A consciência, no sentido dado por Skinner, de autoconhecimento ou de comportamento descritivo, teria então uma importante função como componente básico do autogoverno ou autocontrole das ações manifestas. Em uma direção semelhante, outros behavioristas, aproximando-se das abordagens estritamente cognitivistas, atribuem, também, aos eventos privados, um papel de mediação, regulação ou determinação das ações observáveis. Staats e Staats (1973) se referem explicitamente ao “sistema geral de explicação”, incorporado no pensamento da pessoa, seja em termos de concepções de senso comum, seja em termos de concepções científicas, como eventos que contribuem para determinar a maneira como ela lida com o seu ambiente físico e social. Bandura (1977) critica a exclusão dos eventos privados da investigação científica, referindo-se a estudos em que as cognições são ativadas por instrução, sua presença é avaliada indiretamente e sua relação funcional com o comportamento é cuidadosamente examinada. Ele chama a atenção para as evidências desses estudos quanto à influência das cognições sobre os comportamentos. Em suas

formulações posteriores, Bandura (1986) formula uma teoria que articula mais explicitamente os fatores pessoais aos comportamentais e ambientais na explicação do funcionamento humano.

As formulações sobre a consciência estão historicamente associadas à categoria intencionalidade. A preocupação com uma abordagem naturalística para a questão da intencionalidade é, em grande parte, decorrente de problemas herdados da filosofia racionalista, tais como o status ontológico do objeto intencional que, na Psicologia do Ato de Brentano, leva à possibilidade de existência de objetos mentais, independentes de sua existência no mundo externo e, portanto, à admissão de uma realidade metafísica. De Jong (1987) examina a questão sob a perspectiva da percepção mediada, de Gibson, relacionando-a ao interacionismo simbólico de Mead e à noção de internalização, de Vygotsky. Ele defende a hipótese de um contínuo entre a percepção e a imaginação, em termos do grau em que ambas estão acopladas à experiência empírica. De acordo com esse contínuo, justifica a sua noção de intencionalidade como “o estado de um indivíduo que está planejando ou esperando fazer algo com referência a alguma condição de coisas que não estão imediatamente presentes” (De Jong, 1987, p.53).

Ao lado das correntes behavioristas e naturalísticas deste século, a articulação entre os eventos privados e as ações manifestas e a possível função da consciência nessa articulação, tem sido abordada de forma mais enfática pelas tendências cognitivistas da Psicologia Social, com as diferentes versões da Teoria da Ação, e pela abordagem sócio-histórica, da corrente soviética, especialmente através das formulações de Leontiev sobre atividade, consciência e personalidade, em sua articulação com as condições objetivas do contexto social e histórico em que essas categorias são compreendidas.

O conceito de atividade, sob uma perspectiva sócio-histórica, também se articula em torno da questão da consciência e da intencionalidade da ação. A atividade é entendida como uma “forma complexa de relação homem-mundo que envolve finalidades conscientes e atuação coletiva e cooperativa” com as ações se instrumentalizando em operações, entendidas como diferentes formas de desempenho de uma ação, definida pela sua finalidade. Nessa perspectiva, a consciência é vista como produto das relações sociais historicamente determinadas e é entendida como “reflexo da realidade”, refratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos, elaborados socialmente (Leontiev, 1978, p.88). Assim, a consciência é entendida como produto do conteúdo e dos modos da atividade do homem sobre o mundo, sobre a linguagem e sobre as relações sociais. Definindo os estágios mais elevados de processamento mental em termos de consciência auto-reflexiva, em que o sujeito se torna consciente de seus próprios processos mentais e adquire maior controle voluntário sobre eles, essa abordagem toma a consciência também como fator que altera a qualidade das ações humanas, conferindo-lhes intencionalidade, ou seja, a consciência não é vista apenas como produto do contexto sócio-cultural mas também como fator de produção desse contexto.

O reconhecimento da natureza social dos processos mentais e do papel da consciência na articulação entre eventos privados e ações manifestas, bem como a interdependência entre a racionalidade funcional e a racionalidade substancial das ações conscientes, constituem pressupostos importantes para a compreensão e a elaboração de propostas de aprimoramento da ação educativa do professor, na medida em que esta é entendida como uma atividade consciente que é, ou deveria ser, essencialmente racional e intencional.

A ampla literatura na linha de investigação do pensamento pedagógico do professor e as proposições voltadas para a prática reflexiva e para o professor enquanto agente reflexivo sugerem questões que precisariam ser examinadas tanto na perspectiva de sistematização teórica quanto do encaminhamento de pesquisa empírica, especialmente de intervenção, voltadas para a compreensão e o aperfeiçoamento da ação educativa em contexto escolar.

### Consciência, eventos privados e ações manifestas na atuação do professor

Como as concepções e a consciência do professor se articulam à sua prática observável em contexto escolar? Qual o peso dessas variáveis enquanto determinantes do processo e dos produtos educacionais? Quais as implicações do conhecimento já produzido para o encaminhamento de intervenções sobre a prática pedagógica?

A linha de investigação do pensamento do professor tem assumido alguns pressupostos sobre a natureza da prática pedagógica e da atuação docente, tais como: a) a prática pedagógica é grandemente influenciada pelos pensamentos do professor; b) o ensino é guiado por seus pensamentos, julgamentos e decisões; e c) o ensino é um processo de tomada de decisão de alto nível. Em consequência desses pressupostos, o professor passou a ser visto como um profissional reflexivo (mais do que como um mero executivo), cuja habilidade básica é a de tomar e implementar decisões conforme seus julgamentos.

As expectativas, as heurísticas e as atribuições elaboradas pelo professor e que servem de base às suas decisões e julgamentos resultam, conforme Shavelson e Stern (1981), de um processamento cognitivo através do qual o professor busca reduzir a complexidade inerente à situação de ensino e lidar com ela de modo a otimizar sua atuação. A revisão de pesquisas sobre os pensamentos que ocorrem antes, durante e após a fase interativa do ensino em sala de aula (Shavelson e Stern, 1981; Isenberg, 1987) aponta para a tendência do professor de orientar seu planejamento (pensamentos prévios) pela tarefa ou atividade, mais do que pela seqüência tradicionalmente ensinada, nos cursos de formação, em termos de definir objetivos, recursos, estratégias, formas de avaliação etc., aí incluindo-se basicamente os conteúdos, os materiais, a natureza da atividade, os objetivos mais imediatos e o contexto escolar. Os pensamentos durante a fase interativa do ensino referem-se principalmente às características do aprendiz e às estratégias de ensino e de manejo de classe. Nessa fase, quanto mais rotinizadas as tarefas, menos conscientes as tomadas de decisão. Em profissionais efetivamente reflexivos, os pensamentos que ocorrem após a fase interativa do ensino se orientam para a avaliação e redundam em aprendizagem sobre as próprias decisões. No entanto, conforme assinala Shavelson e Stern (1981), as pesquisas têm mostrado que a maioria dos professores aprendem pouco da própria experiência prévia, a menos que lhes sejam fornecidos feedback e treinamento quanto à avaliação. Além disso, eles são orientados, muitas vezes, por um "conhecimento prático" implícito, nem sempre consciente, permeado por crenças, valores, princípios, heurísticas e atribuições.

Embora a racionalidade básica da prática pedagógica não seja negada, Shavelson e Stern (1981) consideram que ela ocorre mais ao nível de intenções do que de ações observáveis propriamente ditas, justificando essa tendência pela complexidade das situações de ensino (que exige julgamentos e reações imediatas) e pela limitada capacidade humana de processamento de informação, além da falta de conhecimentos sobre a forma como as cognições se transformam em comportamentos observáveis. Esses autores propõem, especificamente a necessidade de desenvolver uma taxonomia de decisões críticas para o ensino em que se busque relacioná-las às consequências em sala de aula e, mais diretamente, ao desempenho dos alunos, além de descrever, com maior precisão, os planos e decisões dos professores e de intervir sobre eles.

Outros autores defendem que a análise do processo de tomada de decisões deve estar voltada tanto para o raciocínio pedagógico que professores experientes e bem sucedidos fazem antes, durante e após o processo interativo de sala de aula quanto para a especificidade do objeto de conhecimento que está sendo ensinado. Para ilustrar esse encaminhamento, Shulmann (1987) relata dados de observação e de entrevista junto a uma professora de literatura, nos quais mostra que a flexibilidade e a riqueza de alternativas de procedimentos

utilizados pela professora estavam sob controle de sua análise dos objetivos finais e intermediários da disciplina, de sua percepção das características dos alunos, de sua avaliação do nível de complexidade do assunto, enfim, de suas representações sobre o que e como ensinar e sobre o seu papel na aprendizagem dos alunos. Todos esses componentes são defendidos pelo autor como parte de um raciocínio pedagógico que precisa se fundamentar em novas bases quanto à própria forma de se conceber o ensino.

Esse autor critica a noção corrente de que o ensino requer apenas os componentes tradicionalmente definidos em termos de habilidades pedagógicas gerais e domínio de conteúdos sobre o objeto de conhecimento, assinalando outros aspectos críticos, como a natureza do objeto de conhecimento, as características do contexto de sala de aula, as características físicas e psicológicas dos alunos e a consecução dos objetivos educacionais. Shulmann propõe, então, uma revisão da base de conhecimento necessária ao ensino efetivo, referindo-se principalmente: a) aos conteúdos do objeto de conhecimento (habilidades, atitudes, informações, disposições etc., relacionadas ao conhecimento produzido na área); b) aos materiais e estruturas educacionais; c) aos processos de escolarização, ensino e aprendizagem; e d) à sabedoria da prática - ou seja, o conjunto de máximas e princípios que formam a prática de professores *experts*. Essa base de conhecimento deveria estar articulada a um conjunto de processos articulados de raciocínio pedagógico (embora flexíveis quanto à seqüência e grau de elaboração) e que são descritos em termos de: a) compreensão sobre os objetivos e conteúdos; b) transformação da compreensão em planos e estratégias de ensino adequadas ao aprendiz; d) instrumentalização, ou fase interativa de sala de aula, em que o conhecimento se traduz em maior flexibilidade do professor na condução de técnicas interativas; e) avaliação do processo e dos produtos e da articulação entre eles; f) reflexão, que envolve análise da relação entre objetivos pretendidos e produtos obtidos; e g) nova compreensão, que integra todos esses processos em conhecimento cumulativo para novos ciclos de ensino e aprendizagem.

McNamara (1991) também atribui importância à base de conhecimento do professor sobre o objeto específico de ensino, diferenciando, em consonância com Shulmann (1986), dois tipos de conhecimento: o domínio dos conteúdos referentes ao objeto de conhecimento específico e o domínio do conteúdo pedagógico, ou seja, das formas de ensino. O autor cita estudos empíricos mostrando que os dois tipos de conhecimento influenciam e são influenciados pela prática pedagógica, concluindo que é difícil fazer uma distinção clara entre ambos. Essa perspectiva é compartilhada pelos autores que adotam uma visão construtivista para a formação continuada (p.e., Mosenthal e Ball, 1992), para os quais a noção de objeto de conhecimento e a promoção da psicogênese desses objetos demandam análise da coerência e lógica internas a esses conteúdos e da forma como estas são utilizadas, por exemplo, para (re)construir os conceitos pertinentes.

### Ação educativa, intencionalidade e compromisso

O referencial anteriormente apresentado justifica conceber a ação educativa, em contexto escolar, em um primeiro momento, como "um processo que envolve interdependência entre comportamentos abertos e encobertos pelos quais o professor idealiza, planeja, implementa e avalia condições de ensino orientadas para a consecução de determinados objetivos" (Del Prette, 1990, p.6). Essa definição contempla as diferentes etapas da ação educativa, precedentes e subseqüentes à interação professor-aluno em sala de aula bem como a articulação entre as ações diretamente observáveis do professor e os componentes encobertos dessas ações em cada uma dessas etapas. No cerne dessa definição encontram-

se as dimensões processo e produto e as articulações entre elas: a orientação para objetivos preestabelecidos supõe uma previsão de produtos educacionais que deveriam resultar da ação educativa; o estabelecimento de condições apropriadas à consecução desses objetivos remete às características do processo.

Nesse sentido, examinando-se a ação educativa na perspectiva das ações públicas e privadas do professor, a sua possível influência sobre os objetivos e produtos educacionais caracteriza, necessariamente, a natureza intencional do exercício de seu papel na seleção dos objetivos socialmente determinados que deverão se transformar em produtos educacionais. A extensão dessa intencionalidade seria dada, então, pelo "grau em que o professor orienta sua ação educativa para os objetivos que ele pessoalmente valoriza" (Del Prette, 1990). Logo, pode-se compreender que a intencionalidade assume um caráter positivo na medida em que o professor possui um sistema de valores, crenças e atitudes coerentes com uma função social significativa para a educação escolar, orientando sua ação educativa por objetivos coerentes com essa função e sendo capaz de examinar continuamente os produtos obtidos com os pretendidos em termos de eficácia na consecução da função social da escola. A análise da influência do professor sobre esses produtos depende, também, de seu controle sobre o processo, apontando para a necessidade de se considerar o seu compromisso com o exercício de um papel sobre o qual repousam expectativas de eficiência no manejo das condições de ensino, mesmo em condições objetivamente restritivas. A extensão desse compromisso estaria, portanto, caracterizada pelo "grau em que o professor investe nas condições de ensino virtualmente sob seu controle" (Del Prette, 1990).

Dentre os eventos ou ações encobertas, as categorias intencionalidade e compromisso colocam em destaque, do lado da intencionalidade, o referencial de objetivos que o professor valoriza ou considera pertinentes à função social da escola e que teoricamente deveria orientar os produtos de sua ação educativa. Do lado do compromisso, o foco recai nas condições concebidas ou percebidas pelo professor como potencialmente sob seu controle e, portanto, em seus conhecimentos e atitudes sobre o próprio papel e as condições efetivas de ensino que pode implementar.

As categorias intencionalidade e compromisso não podem, no entanto, ser compreendidas sem referência às condições sociais de sua produção. Assim, em um segundo momento, torna-se necessário situá-las em relação às características do contexto em que o professor exerce sua ação educativa. Portanto, privilegiar os eventos do professor entre os fatores que podem determinar aspectos do processo e dos produtos educacionais não implica em ignorar a origem social desses eventos, nem sua necessária articulação com outros fatores do contexto em que a relação educativa ocorre.

O grau de intencionalidade e de compromisso do professor em sua ação educativa é entendido como efeito da interação entre *variáveis do professor* e do *contexto sócio-histórico*. No primeiro caso, tem-se a formação e a experiência que se concretizam no desempenho manifesto e refletem seu conhecimento acadêmico, atitudes, concepções, sentimentos e atribuições (em relação à educação, escola, clientela e à sua própria função no processo educacional) bem como a sua consciência sobre os componentes públicos e privados de sua ação educativa. Entre as *variáveis do contexto sócio-histórico*, que facilitam ou restringem a sua ação educativa, estariam os recursos materiais, o ideário pedagógico, o controle institucional sobre a atuação do professor, as condições de trabalho, etc. A interação entre esses dois conjuntos de variáveis é examinada nas seções seguintes.

### Intencionalidade e contexto sócio-histórico

Em relação à intencionalidade, os objetivos formalmente estabelecidos para a educação

escolar e, portanto, para a ação educativa do professor, através da política educacional vigente, refletem, de algum modo, o conhecimento socialmente produzido em termos de um "ideário pedagógico". Este ideário se apresenta ao professor ao longo de sua formação e experiência profissional, sendo total ou parcialmente por ele assimilado.

O ideário pedagógico é constituído por tendências nem sempre convergentes quanto aos objetivos educacionais e sua assimilação, pelo professor, envolve certamente a avaliação dessas tendências, a opção por uma delas, ou, pelo menos, a sua tentativa de selecionar e integrar aspectos dessas tendências. Assim, é possível supor um referencial de objetivos<sup>2</sup> valorizados pelo professor que é, em parte, determinado por esse ideário, mas que pode, também, ser elaborado ao longo de sua experiência profissional, em função do contexto em que ele exerce a sua ação educativa.

As alternativas de constituição do referencial de objetivos do professor abrem a possibilidade de este sobrepor-se ou não àqueles formalmente estabelecidos pela instituição escolar. Assim, pode-se considerar que os objetivos que o professor busca atingir em sua ação educativa dependem, em algum grau, do controle institucional sobre a consecução dos produtos formalmente estabelecidos para a educação escolar, mas podem decorrer, também, do seu referencial de objetivos pessoalmente valorizados.

Um grau máximo de intencionalidade seria representado pela situação em que, a despeito das limitações do contexto institucional ou social, os objetivos que o professor implementa correspondem ao referencial que ele pessoalmente valoriza. A análise do referencial de objetivos valorizados pelo professor e da *consistência* destes, com aqueles nos quais ele efetivamente investe, permite avaliar a influência relativa dos fatores pessoais do professor sobre a natureza dos produtos educacionais.

A consistência - no sentido em que está sendo tomada neste trabalho - torna-se desejável na medida em que as concepções, valores e atitudes do professor caracterizam uma perspectiva "transformadora" quanto aos objetivos da educação escolar, à função social da escola e ao seu próprio papel enquanto mediador da formação que a escola oferece ou deveria oferecer ao aluno.

A perspectiva de uma educação "transformadora" tem sido veiculada, na literatura educacional, através da valorização de propostas pedagógicas ditas "progressistas" (Snyders, 1981; Libâneo, 1984) e de tendências "histórico-críticas" (Saviani, 1984; Cury, 1985) ou dialéticas (Freire, 1974; Gadotti, 1987). Embora reconhecendo a influência dos mecanismos sócio-econômico-culturais sobre a Educação, essa literatura defende que as contradições que caracterizam as relações entre Educação e Sociedade e as próprias contradições internas à Educação, enquanto prática social, abrem espaço para que ela possa funcionar como coadjuvante da transformação social. Essa função se consubstanciaria através da democratização do acesso ao saber, com a "instrumentalização" das classes subalternas, historicamente excluídas, para apreenderem criticamente a realidade sócio-política em que vivem, para defenderem seus direitos e interesses de classe e para participarem dos processos de decisão e de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Embora o projeto político específico, subjacente às tendências pedagógicas transformadoras, não seja claramente explicitado e nem objeto de consenso (Freitas, 1987), uma análise do conteúdo de propostas classificadas como transformadoras (Del Prette, 1990) permitiu constatar a ênfase dessas tendências na redefinição dos objetivos da educação escolar e das condições para a consecução desses objetivos, em ambos os casos remetendo ao papel do professor enquanto intelectual e agente reflexivo (Gramsci, 1982; Giroux, 1987; Ianni, 1985). Examinando os objetivos defendidos por essas tendências na caracterização

<sup>2</sup> O termo referencial de objetivos está sendo utilizado, neste trabalho, como um conjunto articulado e complementar de classes e subclasses de objetivos educacionais.

da função social da escola, pode-se identificar (Del Prette, 1990) a coexistência de propostas, aparentemente dicotômicas, voltadas para a formação sócio-política (Freire, 1974; Nidelcoff, 1984a, 1984b; Gadotti, 1987; Giroux, 1987) ou para a formação acadêmica (Mello, 1983; Saviani, 1984) que foram até certo ponto reunidas por tendências que poderiam ser denominadas "de síntese" (Libâneo, 1984; Rodrigues, 1985) que buscavam uma articulação dialética entre a apropriação do conhecimento historicamente produzido, a concretização das potencialidades de desenvolvimento do indivíduo (especialmente em termos de competências interpessoais e cognitivas) e a elaboração de uma visão pessoal e crítica da realidade.

A reafirmação dos objetivos das tendências progressistas parece representar uma reação à evidência de que a educação escolar tem, por ineficiência ou por sujeição ideológica, contribuído para o estabelecimento de atitudes, habilidades e valores orientados para a adaptação e o conformismo, mais do que para a produção de cidadãos críticos e transformadores. Essa aprendizagem "não programada" tem sido referida, e com forte conotação negativa, em termos de um currículo oculto, promovido principalmente através dos procedimentos e atitudes do professor (Crockenberg e Bryant, 1979; Apple, 1982; Hamilton, 1983; Oliveira, 1986; Giroux, 1987), particularmente aqueles envolvidos no chamado "controle de disciplina" (Bijou, 1970; Winnet e Winkler, 1972; Harper, Cecon, Oliveira e Oliveira, 1980; Cecon, Oliveira e Oliveira, 1982). O currículo oculto tem sido localizado também na ideologia subjacente aos conteúdos didáticos veiculados pela escola (Bonazzi e Eco, 1980; Nosella, 1981) e nas condições de ensino que o professor estabelece quando efetua a análise desses conteúdos.

As evidências sobre a natureza social do desenvolvimento e o papel da escolarização nesse desenvolvimento (Vygotsky, 1984; 1987; Vygotski, Luria e Leontiev, 1981; Doise, 1981; Freitag, 1984; Rogoff, 1990) justificam, ainda, uma avaliação dos efeitos da educação escolar não apenas em termos dos produtos finais acadêmicos, explícitos e previamente estabelecidos, mas também dos produtos e subprodutos intermediários, nem sempre planejados, que são incidentalmente aprendidos/promovidos.

A diversidade de objetivos e produtos educacionais possíveis tem sido amplamente reconhecida na literatura (ver, por exemplo, Bloom, Krathwohl e Masia, 1973; Gagné, 1974). A preocupação com o desenvolvimento do aluno, nas tendências progressistas, parece ultrapassar, portanto, o reconhecimento de diferentes "domínios" de objetivos educacionais. Ela parece orientar-se, principalmente, para a análise da complexidade envolvida em objetivos como os de capacitação para a cidadania e para a participação social, de desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia, buscando identificar as suas múltiplas dimensões e explorar mais produtivamente uma ação pedagógica interdisciplinar e coordenada no sentido de atingi-las. A análise da intencionalidade remete, assim, para a compreensão do referencial mais amplo de representações do professor quanto à função social da escola em suas articulações tanto com representações sociais reificadas no contexto cultural em termos do ideário pedagógico predominante como em termos de concepções, crenças, valores e atitudes que compõem a subcultura escolar (Del Prette, 1995). Uma avaliação da intencionalidade do professor e/ou de seu papel enquanto agente de transformação da prática escolar não pode, portanto, deixar de considerar essas articulações.

## Compromisso e contexto sócio-histórico

O compromisso<sup>3</sup> tem sido definido, no contexto das relações interpessoais, como "a extensão pela qual os parceiros de uma relação aceitam-na como continuando indefinidamente ou dirigem sua atenção no sentido de assegurar sua continuidade ou otimizar suas propriedades" (Hinde, 1981, p.14). Aplicada à relação professor-aluno, e considerando as restrições na liberdade de escolha dos parceiros que a caracterizam, a questão do compromisso parece estar vinculada basicamente ao último aspecto referido na definição. A otimização das propriedades da relação professor-aluno implicaria, portanto, em garantir ou ampliar a qualidade dessa relação e, por essa via, a dos produtos daí decorrentes.

O compromisso, em uma perspectiva transformadora, envolve o investimento em condições de ensino que garantam a efetividade do processo, ou seja, a consecução de objetivos finais e intermediários desejáveis para a educação escolar. As propostas de revisão dessas condições, identificadas nas tendências progressistas (Del Prette, 1990), compõem-se geralmente de recomendações que são, em grande parte, compatíveis com implicações práticas de conhecimentos disponíveis nas áreas de desenvolvimento, ensino e aprendizagem. Entre essas propostas, são bastante enfatizadas: uma relação educador-educando em que o saber, a experiência e a cultura do aluno sejam utilizados como ponto de partida da relação de ensino; a utilização de atividades que permitam a observação, a descoberta e a produção de conhecimentos pelo aluno; a ênfase em trabalhos de grupo que promovam a cooperação, a solidariedade e a produção coletiva de conhecimento, bem como a criação e o questionamento das normas que regulam as relações entre os alunos. A participação ativa do aluno é, algumas vezes, referida em termos de comportamentos sociais específicos como os de falar, expressar-se, interagir e organizar-se com colegas, e de "desempenhos cognitivos", como os de refletir, raciocinar, descobrir, perceber-se como agente da própria aprendizagem. Essas propostas requerem condições de ensino que se viabilizariam, principalmente, nos procedimentos do professor em sala de aula, na natureza de sua relação com os alunos e nas relações entre os alunos que ele permite, incentiva ou medeia.

É possível que, em um ambiente não impeditivo, o professor estabeleça condições de ensino que promovam, efetivamente, os objetivos por ele valorizados e que, nesse caso, um alto grau de consistência entre seus alvos de valorização e de investimento reflita tanto o seu controle virtual (mais amplo) como o seu compromisso com o processo e os produtos educacionais. Pode-se supor, também, que, mesmo em um contexto restritivo, a consistência (ou algum grau de consistência) seja possível e que, nesse caso, ela esteja refletindo, principalmente, o compromisso do professor com esse processo e esses produtos, pelo esforço em explorar, ao máximo, as condições de ensino (mais limitadas) potencialmente sob seu controle. Em outras palavras, a consistência, enquanto indicadora de compromisso, deve ser analisada em relação às características do contexto em que ocorre a ação educativa.

A diferenciação entre condições de ensino virtualmente sob controle e condições efetivamente controladas coloca em evidência o papel das concepções e da capacidade instrumental e analítica do professor (Del Prette e Del Prette, 1996), que podem ser relacionadas ao seu compromisso. No caso do professor, a capacidade analítica se refere ao repertório de ações abertas e encobertas envolvido na compreensão crítica da própria

<sup>3</sup>O tema compromisso político do professor, embora ainda atual, foi objeto de uma ampla literatura na década de 80 (ver, entre outros, Nosella, 1983; Saviani, 1983; Oliveira, 1983; Fernandes, 1985). A definição de compromisso, empregada neste trabalho, procura traduzir, em termos passíveis de avaliação empírica, um dos aspectos que se compreende como indissociáveis da dimensão política (o investimento em condições efetivas de ensino).

prática educativa, no contexto histórico-social em que ela ocorre, e também à apreensão do processo interativo que estabelece com os alunos em sala de aula, ou seja, percepção de funcionalidade entre sua própria ação educativa (condições de ensino) e os comportamentos apresentados pelos alunos (objetivos previamente estabelecidos ou produtos daí decorrentes). A capacidade instrumental refere-se ao repertório de alternativas didáticas (interpessoais) para lidar com as demandas próprias do contexto escolar como, por exemplo, fazer e responder perguntas, observar o comportamento dos alunos, organizar uma atividade, apresentar uma preleção, fornecer apoio verbal ao desempenho dos alunos etc. As condições de ensino que o professor deliberadamente estabelece em sua ação educativa podem ser determinadas, entre outros fatores, pela sua capacidade de discriminação das que estão potencialmente sob seu controle, por suas atitudes em relação a esse controle e por suas representações quanto à influência de sua ação educativa sobre os produtos e subprodutos educacionais. Esses aspectos se relacionam, em última análise, às suas concepções, atitudes e valores, cuja origem social é dada pelas condições de sua formação acadêmica e experiência pedagógica, tornando-se importante situá-las no contexto dos demais determinantes que incidem sobre sua prática.

A formação acadêmica do professor traz implícita a concepção de que os produtos educacionais dependem, fundamentalmente, das condições por ele estruturadas em sala de aula. O seu acesso ao conhecimento disponível sobre as variáveis que afetam os processos de ensino e aprendizagem, e a sua experiência, em termos de sucesso ou insucesso na consecução de objetivos educacionais, podem, no entanto, alterar essas concepções, tanto no sentido de maximizar como de minimizar a sua percepção de controle sobre os produtos obtidos e, por essa via, a probabilidade de consistência.

A investigação dos eventos privados relacionados ao compromisso remete, portanto, à necessidade de desenvolver procedimentos de análise das representações do professor, pertinentes às condições de ensino, focalizando-se especialmente aquelas que possam ser tomadas como indicadoras do grau em que ele se coloca como pessoalmente responsável pelo processo e pelos produtos educacionais e de sua possível "disposição" em investir nas condições que estão objetivamente sob seu controle.

Reconhecer a origem social de eventos privados do professor implica em reconhecer também a importância de um ambiente escolar favorável para o fortalecimento e o desenvolvimento de um sistema de representações que favoreça o seu compromisso, no sentido de perceber, selecionar e explorar produtivamente as condições de ensino (potencial ou efetivamente sob seu controle) que otimizam a qualidade e a efetividade da prática escolar.

#### Caracterizando a intencionalidade e o compromisso do professor: o papel da consciência

A caracterização empírica da intencionalidade e do compromisso e o possível papel da consciência na maximização e articulação dessas categorias, foram objeto de estudo em uma análise da ação educativa de uma professora de terceira série do primeiro grau, de Estudos Sociais e Comunicação e Expressão, em uma escola pública de periferia da região urbana de São Paulo (Del Prette, 1990). A professora foi convidada a participar do programa em função de apresentar um discurso de defesa da função social transformadora para a educação escolar.

Esse discurso, mesmo quando em contradição com a prática, foi entendido como um ponto de partida para uma ação educativa mais coerente, na medida em que, através de adequadas estratégias de assessoria, a busca de coerência ou consistência discurso-prática

se tornasse objetivo e fonte de motivação para o professor explorar e superar limites e desafios impostos por contextos escolares restritivos e ampliar seu controle - nesse caso bastante desejável - sobre o processo e os produtos educacionais.

As decisões relativas à coleta de dados, para a análise pretendida, foram tomadas com base principalmente em três considerações teórico-metodológicas: a) a necessidade, decorrente da própria concepção de intencionalidade e compromisso, de articular dados sobre a prática pedagógica, as concepções, atitudes e valores do professor aos de observação e relato verbal, em uma perspectiva que toma os relatos verbais como via de acesso aos eventos privados (Engelmann, 1985; Ericsson e Simon, 1980); b) a necessidade de garantir uma base empírica partilhável e significativa, para professora e pesquisadora, na produção dos relatos verbais, levando à decisão de estruturar as condições de coleta desses relatos a partir dos dados de observação da prática da própria professora em sala de aula; c) a decorrência lógica de que, se a obtenção de parte dos dados de interesse (objetivos valorizados, condições percebidas pelo professor como sob seu controle, coerência entre discurso e prática) implicava necessariamente em consciência, a exploração desses dados poderia ser facilitada em condições de maior consciência do professor sobre as características de sua ação educativa e em especial de seus determinantes e contradições, levando à decisão de estruturar um processo de intervenção que tinha, como objetivo imediato, a promoção da consciência e, como objetivo mediato, a coleta dos dados considerados relevantes.

As decisões tomadas nesta etapa levaram a um processo de pesquisa-intervenção que se configurou como dois momentos de observação em sala de aula e de interação professora-pesquisadora, diferentes entre si pela natureza dessas interações. Em um primeiro momento (m1), a interação professora-pesquisadora caracterizou-se como uma situação de entrevista semi-estruturada com a produção dos dados de relato sob controle basicamente das perguntas feitas pela pesquisadora. O segundo momento (m2) caracterizou-se como um programa de intervenção, denominado *Problematização da Prática*<sup>4</sup> no qual os dados de relato verbal e de observação foram organizados e apresentados à professora e ela foi solicitada/incentivada a analisar a sua prática de sala de aula e os produtos prováveis ou previstos, a explicitar/elaborar suas relações e concepções sobre esses aspectos e a propor/planejar alterações na prática de sala de aula. A ênfase nesse momento recaiu principalmente sobre os objetivos, conteúdos, procedimentos didáticos e materiais de ensino.

Essa diferenciação entre os dois momentos de coleta de dados foi vista também como um modo de viabilizar a análise de possíveis articulações entre intencionalidade e compromisso: na medida em que essas propriedades estivessem efetivamente articuladas, podia-se esperar que as eventuais alterações em uma fossem acompanhadas, concomitantemente, de alterações na outra.

A análise da intencionalidade e do compromisso, em termos de objetivos educacionais (os valorizados, os promovidos e a consistência entre eles) e das condições de ensino (efetivamente exploradas ou potencialmente sob controle do professor) baseou-se no referencial identificado nas propostas de síntese das tendências progressistas (referido anteriormente). Em relação especificamente ao compromisso, foi efetuada uma análise de conteúdo das falas da professora ao longo das sessões, privilegiando-se aquelas que expressavam relações e atribuições quanto aos determinantes do processo e dos produtos da ação educativa e ao grau em que suas próprias características, e características de sua ação educativa, eram consideradas como parte desses determinantes.

<sup>4</sup> Um resumo desse programa pode ser encontrado em Del Prette (1992). Uma análise mais detalhada das bases conceituais e metodológicas do programa, juntamente com dados de replicação e sistematização do mesmo, está sendo objeto de outro trabalho, em elaboração.

Em relação à *intencionalidade*, foi possível identificar e organizar, em classes e subclasses correspondentes, os objetivos valorizados pela professora (OVs), os objetivos nos quais ela relatou estar investindo (ORs) e os objetivos nos quais ela estava efetivamente investindo, conforme dados de observação (OIs). Os índices de consistência obtidos entre esses três conjuntos de objetivos, sob m1 e m2, indicaram que:

- a. a consistência foi maior sob m2 que sob m1;
- b. a consistência ocorreu basicamente no sentido de um "ajuste" dos ORs e OIs aos OVs, mais do que o contrário;
- c. o aumento na consistência ocorreu principalmente em torno de classes e subclasses de objetivos que caracterizavam uma preocupação com a formação sócio-política do aluno, por exemplo, através de uma abordagem crítico-avaliativa dos conteúdos ou, ainda, da promoção de desempenhos "complexos" que, valorizados desde o início (mas não incluídos no planejamento), passaram a ser alvos de maior investimento pela professora sob m2.

Em relação ao *compromisso*, foi possível identificar um padrão geral de concepções e atribuições da professora quanto aos determinantes do processo e dos produtos educacionais, e alterações nesse padrão de m1 para m2. A análise dessas concepções e atribuições, em termos de classes e subclasses relacionais, estabelecidas pela professora, e da frequência relativa com que ocorreram sob m1 e m2, indicaram que:

- a. a professora concebía a sua ação educativa (e a ação educativa geral), tanto sob m1 como sob m2, como o elo central de uma relação triplíce: de um lado, determinando comportamentos dos alunos, e, de outro, sendo determinada por fatores do contexto escolar e do extra-escolar;
- b. a professora enfatizou, nos dois momentos, o caráter restritivo dos fatores intra e extra-escolares e das características da clientela sobre sua ação educativa;
- c. a professora substituiu, de m1 para m2, a sua ênfase em fatores restritivos mais remotos (por exemplo, o contexto extra-escolar e mesmo o escolar) por fatores mais imediatos (como as características da clientela);
- d. a professora referiu-se, nos dois momentos, a si própria, e ao professor em geral, como fonte de variáveis que determinam aspectos da ação educativa e/ou dos produtos educacionais; as alterações verificadas, de m1 para m2, ocorreram principalmente no sentido de uma maior especificidade e diversidade de subclasses de relações, ou seja, de eventos referidos como determinantes e determinados;
- e. a professora enfatizou, nos dois momentos, o papel determinante das condições de ensino, especialmente os procedimentos, como determinantes do processo e dos produtos educacionais; as alterações aqui verificadas ocorreram também no sentido de maior especificidade e diversidade de subclasses de relações;
- f. a professora passou a fazer análises progressivamente mais refinadas quanto às articulações entre eventos da ação educativa, entre aspectos do contexto escolar, entre fatores do contexto extra-escolar e entre dimensões dos produtos e dos subprodutos educacionais;
- g. a professora passou, de uma ênfase inicial no pólo aprendizagem, enquanto processos que ocorrem com o aluno, para referências também ao pólo ensino, ao papel do professor no arranjo das condições de ensino e à influência das ações do aluno sobre as condições a ele estabelecidas.

## Considerações finais

Os dados empíricos apresentados sugerem alguns pontos para a reflexão sobre os eventos privados do professor enquanto determinantes do processo e dos produtos da relação educativa e enquanto componentes das propriedades de intencionalidade e de compromisso.

O aumento da intencionalidade e do compromisso representou um maior controle da professora sobre o processo e os produtos educacionais, enquanto que a maior diversidade e especificidade de relações identificadas revelou a elaboração de concepções (aí incluindo-se a representação sobre ensino e aprendizagem) que podem ter facilitado o exercício desse controle bem como o reconhecimento de sua extensão e de seus limites.

Esse controle implicou, ainda, em uma maior independência da professora em relação ao planejamento formal, institucional e essa independência, direcionada para uma ação educativa mais conseqüente, ocorreu no sentido de confirmar a tese do "potencial de transformação" da prática escolar presente na ação educativa do professor.

Aqui, no entanto, pode-se/deve-se levantar algumas ressalvas importantes.

As características iniciais da professora participante do programa (a sua visão prévia sobre a função social da escola e os objetivos por ela valorizados desde o início) configuraram um "discurso progressista" que parece ter constituído um ponto de apoio para a consistência obtida. É razoável supor que um discurso questionável e contraditório dificilmente conduziria a uma ação educativa conseqüente.

Os dados obtidos sugerem, por outro lado, que um discurso progressista nem sempre se traduz em uma prática correspondente. A importância da relação teoria-prática (Candau, 1988) coloca em cheque os programas tradicionais de reciclagem orientados para a transmissão de novos conteúdos informativos, para a crítica às práticas em curso e para a exortação de atitudes alternativas. Esses programas certamente alteram conteúdos do discurso dos educadores mas podem ser pouco efetivos em consolidar mudanças na prática escolar.

Essa possibilidade aponta para a importância de se investigarem as condições potencialmente efetivas para tal consolidação. Os dados do trabalho apresentado sugerem que a análise da ação educativa mais significativa para o professor - a sua própria - em um contexto de reflexão sistemática, que procura aliar o discurso da crítica ao discurso da possibilidade (Giroux, 1987), pode estar entre essas condições. Nessa mesma linha, vários autores (Penin, 1989; Teberoski e Cardoso, 1989; Fávero, 1987; Silva, 1988; Silva e Lomónaco, 1990) têm defendido ou conduzido programas de assessoria mais diretamente articulados com as práticas cotidianas do professor, enquanto outros (Catani e col., 1986; Tanuri, 1989) têm defendido o envolvimento da Universidade no aperfeiçoamento de alternativas para a qualificação do professor.

Adicionalmente, a natureza da interação pesquisadora-professora, e seu possível efeito motivacional, também não podem ser ignorados. Admitir a influência do "clima" de problematização da prática implica, então, em repensar as condições sociais do trabalho intelectual do professor na escola, aí incluindo-se a qualidade das interações que ele mantém com seus pares e com os demais componentes do staff institucional e o grau em que tais interações são orientadas para a análise e transformação da própria ação educativa e da prática escolar em geral. Esse ponto remete à atuação e ao papel dos "especialistas" da área de Educação, particularmente o do psicólogo escolar/educacional (Del Prette, 1993).

Uma outra questão refere-se à possível necessidade de se promoverem, simultaneamente, mudanças nas concepções e nas ações do professor ao longo de

<sup>3</sup> Uma crítica importante a tais programas pode ser encontrada em Kramer (1989).



programas de assessoria. A efetividade relativa de priorizar as ações ou as concepções do professor, bem como a forma mais eficiente de articular o investimento sobre esses dois focos, constitui uma questão empírica a ser resolvida por investigações futuras.

O aperfeiçoamento das alternativas de assessoria ao professor é bastante pertinente aos especialistas em Educação, particularmente os que tomam a ação educativa como foco de análise e de intervenção. A natureza desses programas, os seus objetivos e os seus métodos implicam, em última instância, na intencionalidade e no compromisso também desses profissionais. No caso específico do psicólogo escolar/educacional, as propostas de assessoria ao professor dependem, de um lado, de suas concepções quanto ao próprio papel e identidade no contexto da função social da Educação e da Escola (Del Prette, 1993), e, de outro, as possibilidades conceituais e metodológicas da Psicologia e o grau em que elas estão sendo produtivamente exploradas (Del Prette, 1986, Del Prette, 1990).

Um outro aspecto a ser ainda considerado é o papel da consciência sobre a consistência. A consciência, enquanto (re)conhecimento dos eventos pertinentes à ação educativa, de suas articulações com os produtos e subprodutos da escolarização e, mais do que isso, a consciência da (in)consistência entre componentes abertos e encobertos da própria ação educativa, podem ter representado fatores cruciais na promoção do nível de intencionalidade e de compromisso identificados.

É interessante observar que o aumento da consistência, indicadora de maior compromisso, coexistiu com uma análise da professora sobre as condições restritivas que impunham limites ao seu controle sobre o processo e os produtos educacionais. Esse aspecto parece ser uma decorrência lógica da concepção de triplíce contingência com que a professora representou a ação educativa. Se, de um lado, o reconhecimento das dificuldades no exercício do controle sobre o processo e os produtos educacionais pode ser visto como uma forma de justificativa para a inconsistência, de outro, ele pareceu funcionar também como um elemento de motivação, de desafio para a busca de consistência, valorizando as tentativas nesse sentido.

Atitudes, valores, atribuições, concepções e sentimentos constituem um amálgama de eventos e processos encobertos que certamente não podem ser ignorados na ação educativa do professor, como em qualquer ação humana. A caracterização de tais eventos e a investigação do controle que podem exercer sobre o processo e os produtos educacionais impõem, portanto, a elaboração de modelos de análise que contemplem as múltiplas dimensões envolvidas na ação educativa do professor e que orientem a elaboração dos objetivos e estratégias de programas de formação e qualificação em serviço. A organização de eventos abertos e encobertos da ação educativa em torno das propriedades de intencionalidade e compromisso representa uma alternativa defendida neste trabalho como especialmente promissora para a concretização dessa tarefa.

#### REFERÊNCIAS

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BANDURA, A.. *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1977.

\_\_\_\_\_. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1986.

BASTOS, E. S. B. *Interação verbal professor-aluno*. Em: G. S. Morais (Org.), *Pesquisa e realidade no ensino de primeiro grau*. São Paulo: Cortez, 1980.

BIJOU, S. What Psychology has to offer to education now. In: *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 3, 65-71, 1970

BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R. e MASIA, B. B. *Taxonomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre: J Globo, 1973.

BONAZZI, M. e ECO, U.. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.

BROPHY, J. E. e GOOD, T. L. Teacher communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data. In: *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-70, 1970

CANDAU, V. M. e LÉLIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. Em: V. M. Candau. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.

CATANI, D. B., MIRANDA, H. T., MENEZES, L. C. e FISCHMANN, R. (Orgs), *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CECCON, C., OLIVEIRA, M. D. e OLIVEIRA, R. D. J. *A vida na escola e a escola na vida*. Petrópolis: Vozes, 1982.

CROCKENBERG, S. e BRYANT, B. Socialization: the "implicit curriculum" of learning environments. *Journal of Research and Development in education*, 12, 69-78, 1979

DAVIS, C., SILVA, M. A. e ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. In: *Cadernos de Pesquisa*, 71:49-54, 1989

DEL PRETTE, Z. A. P.. O papel social da Psicologia: reflexões sobre critérios e métodos para avaliar a relevância das intervenções na comunidade. Em: *Ciência e Cultura*, 38, 329-333, 1986.

\_\_\_\_\_. *Problematização da prática: um programa de intervenção do psicólogo junto ao professor*. *Psicólogo escolar: identidade e perspectivas* Abrapee/Puccamp, pp. 358-360, 1992.

\_\_\_\_\_. *Uma análise da ação educativa do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula*. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. *A identidade do psicólogo escolar/educacional: as diferentes faces da (re)construção*. *Estudos de Psicologia PUCCAMP-SP*, 10, 125-138, 1993.

\_\_\_\_\_. *Subcultura escolar: desafios à atuação do psicólogo escolar*. Em: XVII International School Psychology Colloquium e II Congresso Nacional De Psicologia Escolar, Campinas: Átomo, 2, 254-257, 1995.

DEL PRETTE, Z. A. P. e DEL PRETTE, A. Competência técnica versus compromisso político: um dualismo sustentável na Psicologia? Em: *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2-3-4, 24-27, 1990.

\_\_\_\_\_. *Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional*. Em: S. M. Wechsler (Org.). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 139-156). Campinas: Alínea, 1996.

DOISE, W. Le developpement social de l'intelligence. Em: G. Mugny (Ed.). *Psychologie Sociale du developpement cognitif*. Bern: Peter Lang, 1985.

DURAN, A. P. *Padrões de comunicação oral e compreensão da comunicação escrita na Universidade: estudos no Nordeste*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1981.

\_\_\_\_\_ O estudo da interação professor-aluno: algumas questões. Simpósio "Perspectivas para o estudo da relação professor-aluno". Em: Anais da XVII Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto, 1987.

FÁVERO, M. L. A. Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. Em: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 68, 524-559, 1987.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. Em: D. B. Catani; H. T. Miranda; L. C. Menezes e R. Fischmann (Orgs.), Universidade, escola e formação de professores (pp. 13-37). São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAG, B. Sociedade e consistência: um estudo piagetino na favela e na escola. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

GADOTTI, M.. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_ Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Ática., 1987.

GAGNÉ, R. M. Como se realiza a aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 1974.

GIL, M. S. C. A. Análise funcional da interação professor-aluno: um exercício de identificação de controles recíprocos. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1990.

GIROUX, H. Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HAMILTON, S.F. The social side of schooling: Ecological studies of classroom and schools. The elementary School Journal, 83, 313-314, 1983.

HARPER, B.; CECCON, C; OLIVEIRA, M.D. e OLIVEIRA, R.D. Cuidado escola: desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense, 1980.

HINDE, R. A. The bases of a science of interpersonal relationships. Em: S. Duck e R. Gilmour (Orgs.), Personal relationships 1: studying personal relationships. New York: Academic Press. 1981.

IANNI, O. O professor como intelectual: cultura e dependência. Em: D. B. Catani; H. T. Miranda; L. C. Menezes. e R. Fischmann (Orgs.) Universidade, escola e formação de professores (pp. 39-49). São Paulo: Brasiliense, 1985.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade de ensino: O desafio da formação de professores em serviço. Em: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 70, 189-207, 1989.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos São Paulo: Loyola, 1984.

MACHADO, V. L. S. Interação verbal professor-aluno: influência de disciplinas, de expectativas do professor da autopercepção do aluno e suas relações com o rendimento acadêmico de escolares da 3a. série. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1979.

MARTURANO, E.. Interação professor-aluno: desafios à pesquisa. Em: Anais da XVII Reunião Anual de Psicologia. Ribeirão Preto, 86-97, 1987.

MELLO, G. N. Observação da interação professor-aluno: uma revisão crítica. Em: Cadernos de Pesquisa, 1, 19-27, 1974.

\_\_\_\_\_ Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político no Brasil. Em: Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE), 3, 5-9, 1983.

\_\_\_\_\_ Magistério de 1o. grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

MENEZES, L. C. Formar professores, tarefa da Universidade. Em: D. B. Catani; H. T. Miranda; L. C. Menezes. e R. Fischmann (Orgs), Universidade, escola e formação de professores (pp.115-125) São Paulo: Brasiliense, 1985.

NIDELCOFF, M. T. Uma escola para o povo. 21ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984a.

\_\_\_\_\_ A escola e a compreensão da realidade. 10a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984b.

NOSELLA, M. L. C. D.. As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, B. A socialização do saber escolar. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_ Aprendendo a ser educador técnico mais político. Em: Educação e sociedade, 15, 21-31, 1983.

PENIN, S. P. S. Política educacional: o revigoramento a partir das práticas cotidianas. Em: Cadernos de Pesquisa, 69, 80-85, 1989.

RODRIGUES, N. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

ROSENTHAL, R. e JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. Em M. H. S. Patto (Org.), Introdução à Psicologia Escolar (pp. 258-295). São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

ROTHART, M., DALFEN, S. e BARRET, R.. Effects of teacher's expectancy on student-teacher interaction. Journal of Educational Psychology, 62, 49-54, 1971.

SALVADOR, C. C. Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. Anuário de Psicologia, 33(2), 59-70, 1985.

SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico (ou o pomo da discórdia e o fruto proibido). Educação e Sociedade, 15, 11-143, 1983.

\_\_\_\_\_ Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SHULMANN, L.S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Em: Harvard Education Review, 1-21, 1987.

SILBERMAN, M. L. Behavioral expression of teacher's attitudes toward elementary school students. Em: Journal of Educational Psychology, 60, 402-407, 1969.

SILVA, M. H. G. F. D. A realização de estudos voltados para o cotidiano da escola, via trabalho do professor. Em: Anais da 18a. Reunião Anual de Psicologia, 243-247, 1988.

SILVA, M. A. S. e LOMÔNACO, B. P. A construção do papel do professor: uma experiência com alfabetização. Em: Cadernos de Pesquisa, 75, 71-78, 1990.

SIMÃO, L. M. Relações professor-aluno: um estudo descritivo através dos relatos verbais do professor. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 1982.

SKINNER, B. F. Tecnologia do ensino. São Paulo: Herder/EDUSP, 1972.

\_\_\_\_\_. Sobre o behaviorismo. São Paulo: Cultrix: Universidade de São Paulo, 1982.

SNYDERS, G. Escola, classe e luta de classes. 2a. edição. Tradução brasileira de Maria Helena Albarran. Lisboa: Moraes, 1981.

STAATS, A. W. e STAATS, C. K. Comportamento humano complexo: uma extensão sistemática dos princípios de aprendizagem. São Paulo: EPU: EDUSP, 1973.

TANURI, L. M. Política integrada de formação de professores. Em: Cadernos de Pesquisa, 71, 82-85, 1989.

TEBEROSKI, A. e CARDOSO, B. Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. São Paulo/Campinas: Trajetória Cultural/Ed. da UNICAMP, 1989.

TORESAN, A. M. Problemas de ensino do professor: uma análise das falas de professores em reuniões de discussão. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 1990.

TOURINHO, E. C. Privacidade e linguagem: nota sobre a distinção público-privado no behaviorismo radical skinneriano. Em: Anais da XX Reunião Anual de Psicologia, 93-104, 1990.

TUNES, E. Identificação da natureza e da origem das dificuldades dos alunos de pós-graduação para formularem problema de pesquisa, através de seus relatos verbais. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1981.

\_\_\_\_\_. Considerações a respeito dos relatos verbais como dados. Em: Psicologia, 10, 1-10, 1984.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIËV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 2a. edição. São Paulo: Moraes, 1981.

WINNE, R. A e MARX, R. W. Reconceptualizing research on teaching. Journal of Education Psychology, 69(6), 668-678, 1981.

WINNET, R. A. e WINKLER, R. C. Current behavior modification in the classroom: be still, be quiet, be docile. Em: Journal of Applied Behavior Analysis, 449-504, 1972.

## SALA DE AULA: ESPAÇO DE ESTUDO E DE CONSTRUÇÃO MORAL THE CLASSROOM: SPACE FOR STUDY AND MORAL FORMATION

VALMIRA SILVA SOUZA \*  
REGINA CÉLIA DE SANTIS FELTRAN \*\*

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da sala de aula como espaço de estudo e lugar da moralidade e da solidariedade e as implicações para a prática docente. Como desenvolver autonomia, juízo de moralidade, solidariedade, cooperação e criticidade na sala de aula? Tentando encontrar respostas para essas indagações, fomos em busca de referenciais teóricos que caracterizassem o atual modelo de sala de aula universitária. Procuramos identificar quais as teorias do conhecimento e da aprendizagem que pudessem contribuir para a fundamentação deste estudo. As conclusões apontaram para a importância de uma educação capaz de gerar novas propostas e ambientes de aprendizagem que favoreçam a busca de diferentes alternativas que ajudem os alunos a aprender a pensar, a viver e a conviver; e a criar um mundo de paz e solidariedade.

Palavras-Chave: Sala de Aula - Educação Superior - Moralidade

### ABSTRACT

This article has as its goal to reflect on the importance of the classroom as a place of study and the environment of morality and sympathy, as well as the implications for the teaching practice. University classroom, what place is this? How to develop autonomy, morality judgment, sympathy, cooperation and common sense in the classroom? Trying to find answers to these questions, we have searched for theoretical references, which characterize the present model of a university classroom. We have tried to identify which theories of knowledge and learning could contribute to the fundamentals of this study. The conclusions pointed to the scholar every day life, an education capable of generating new learning proposals and environments that favor the search for different alternatives which may help students to learn how to live and to interact, to create a world of peace, harmony, sympathy, brotherhood and compassion.

Key Words: Classroom - University Education - Morality

Recebido em fevereiro de 2003  
Aprovado em março de 2003

\* Mestre em Educação pela UNITRI. Professora da FIP. Contato: valmirasouza@wbrnet.com.br  
\*\* Doutora em Educação pela USP. Professora do Curso de Mestrado em Educação da UNITRI. Contato: rfeltran@unitmg.com.br