



A emergência de um paradigma construtivista e relacional na educação — contributo para uma reflexão*

377

Cristina Maria Gonçalves Pereira**

RESUMO

A complexidade do mundo actual desafia constantemente os construtos que definem a nossa identidade pessoal e profissional e enquanto educadores/professores vivemos, de uma forma premente, a insegurança e incerteza de um processo atravessado por sucessivas reformas, num desafio profissional cada vez mais exigente. Neste contexto torna-se urgente a definição de um quadro conceptual para a educação, capaz de compreender a complexidade e o dinamismo das relações entre o sujeito e o mundo e que contribua para operacionalizar uma metodologia construtivista e relacional.

Tendo como pano de fundo as intensas e complexas relações entre a psicologia e a educação, enfatizamos a necessidade do construtivismo se organizar como um marco psicológico de referência para a análise e a planificação do acto educativo, em geral, e dos processos de ensino-aprendizagem, em particular. Após a clarificação do paradigma psicológico que, na perspectiva de vários autores, permitirá conceptualizar uma prática pedagógica mais integrada, promotora do desenvolvimento global dos indivíduos, identificamos alguns princípios que devem estar presentes na estruturação do acto pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia; Educação; Paradigma construtivista e relacional.

PC 7831

* O presente artigo insere-se nas actividades de preparação do Doutoramento em Psicologia Pedagógica, sob orientação do Professor Doutor Viegas Abreu.

** Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Rua Faria de Vasconcelos, 6000 Castelo Branco.

“A ciência não tem vocação totalitária: perante a complexidade e a “indeterminação” fenomenal da realidade, ela deve abrir-se à complementaridade da reflexão filosófica e da Ética. Mas a dinâmica do desenvolvimento humano, interpessoal e comunitário, não dispensa a contribuição dos conhecimentos científicos. E seria tão absurdo pretender que a ciência dê respostas a todos os problemas como ignorar ou negligenciar os seus contributos.” (Abreu, 2002, 95)

Introdução

Num contexto de sucessivas reformas, desencantos progressivos, e perante o mal estar associado ao acto educativo, em geral, temos assistido a uma multiplicidade de interpretações ou leituras conceptuais que, longe de introduzirem coerência e adequação na análise e na acção pedagógicas, têm gerado sucessivos equívocos. Os fundamentos que, nas últimas décadas, têm ajudado a clarificar a complexidade do acto educativo esbarram constantemente com *“concepções tradicionais e implícitas, largamente aceites e muito arreigadas como se elas correspondessem à ‘natureza das coisas’”* (Abreu, no prelo).

Nos últimos anos, tem sido possível identificar uma, cada vez menos tímida, voz de “novos” arautos que remetem as dificuldades, fracassos, perplexidades das situações pedagógicas para os contributos das ciências da educação. Esses “novos” pensadores afirmam, nomeadamente, que o cerne dos fracassos educativos se encontra na noção de que a aprendizagem é mobilizada pelo prazer em aprender, ideia aparentemente subversiva introduzida pelos responsáveis das ciências da educação. Decorrente desta asserção poderá estar a noção que opõe o prazer, associado ao processo de aprendizagem, ao esforço e persistência na tarefa, de acordo com o ciclo motivacional, ou a ideia estereotipada de que a competência pode ser alcançada pelo exercício puro e simples. Aprender é uma tarefa árdua mas não árida. Exige um investimento pessoal, integrado em objectivos delineados num quadro conceptual negociado entre os alunos e os professores e que permitirá aos educandos a atribuição de um sentido às suas relações com o mundo e a clarificação dos seus projectos de vida.

Consideramos que no actual contexto, de uma forma inicialmente tímida e subtil mas progressivamente mais assumida, se reavivam concepções dicotómicas e conflituais entre as diferentes áreas do saber, assentes em concepções lineares e isolacionistas sobre as relações sujeito-mundo, num movimento que poderá conduzir ao desmoralizar dos pequenos grandes passos que, na nossa perspectiva, e apesar das dificuldades e desencantos, foram dados no sistema educativo português. Sem pretendermos afirmar que essa posição seja partilhada pela maioria dos intervenientes no processo educativo, preocupamos que, perante a complexidade e unidade dos fenómenos, não se promova uma atitude de diálogo por parte dos membros de diferentes áreas do saber, constitutiva de projectos e linhas de investigação comuns. Como afirmam Alves e Gonçalves (1999, p. 149), *“as disciplinas parecem existir num processo de auto-suficiência e de auto-manutenção, alheias a outros discursos, e sobretudo alheias às necessidades da prática na educação”*.

Se a complexidade do mundo actual desafia constantemente os construtos que definem a nossa identidade pessoal e profissional, se enquanto educadores/professores

vivemos de uma forma premente a insegurança e a incerteza dum processo atravessado por sucessivas reformas, num desafio profissional cada vez mais exigente, temos, também, acesso a sistemas conceptuais que têm contribuído para a clarificação da complexidade e apresentam vias alternativas na operacionalização de objectivos que consideramos centrais e fundamentais na actual Lei de Bases, como são o desenvolvimento “da capacidade de raciocínio”, “da curiosidade científica”, “de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito” e “do espírito científico e do pensamento reflexivo”.

Ao referir estes objectivos, Abreu (2002, p. 93) considera que as práticas pedagógicas que persistem no actual sistema educativo têm “*contribuído para induzir, na globalidade, atitudes de conformação e de reprodução do já feito ou do já dito, em vez de fomentar e de treinar atitudes de questionamento, de curiosidade e de produção que consubstanciam a mentalidade científica e a iniciativa criadora*”. Apesar destes constrangimentos, pensamos que uma atitude defensiva, indutora de projecções expiatórias, não contribuirá para a promoção das mudanças que todos consideramos necessárias. Se se nos afigura difícil enfrentar a complexidade do acto educativo, confrontarmo-nos com as nossas próprias dificuldades e resistências às mudanças que vários autores identificam como necessárias, pensamos que, para além de tomarmos consciência das concepções subjacentes às nossas atitudes, decisões, análises e acções educativas, é urgente a definição de um quadro conceptual integrador e que revele potencialidades no desenvolvimento do objectivo que, de acordo com Abreu, consideramos primordial na Lei de Bases: o desenvolvimento global da personalidade dos alunos.

1. Teorias psicológicas e mudanças educativas

Abreu (no prelo) e Coll (2000), entre outros autores, reconhecem a importância da psicologia contribuir com uma visão integradora, um marco teórico de referência que se constitua como um novo paradigma para a educação.

Na perspectiva de Abreu (no prelo), os desafios com que a Escola actual se confronta exigem uma teoria psicológica suficientemente ampla, capaz de compreender a complexidade e o dinamismo das relações entre o sujeito e o mundo e que contribua para a operacionalização de uma metodologia construtivista, relacional e dinâmica. Sem uma nova visão teórica do processo educativo, assente em pressupostos construtivistas e relacionais, não será possível suscitar mudanças nas práticas educativas, sem as quais a emergência de um novo paradigma de escola e de educação ficará comprometido.

Coll (2000) apresenta, também, vários argumentos que justificam o facto do construtivismo se poder organizar como uma referência psicológica global para a educação, considerando que, ao longo das últimas duas décadas, tem sido possível identificar uma convergência conceptual entre investigadores e autores, integrados em tradições psicológicas distintas, à volta de alguns princípios básicos sobre os processos de ensino e de aprendizagem. O princípio explicativo mais amplamente difundido assenta num dos pressupostos centrais do construtivismo e refere a importância da actividade mental construtiva do aluno na realização das aprendizagens, concebendo-as como um processo de construção do conhecimento. Uma das ideias centrais do construtivismo afirma que aprender e ensinar, longe de serem processos de repetição e acumulação de conhecimentos, implicam transformar o sistema conceptual de quem aprende que deve reconstruir,

a nível pessoal, os produtos e processos culturais, a fim de os integrar no seu sistema de significados. Assim, o principal argumento é o de que a convergência em torno dos princípios construtivistas abre uma nova via para abordar o tema das relações entre a psicologia e a educação, uma via que procura encontrar nesta convergência teórica um marco psicológico de referência global, coerente e articulado para a análise e a planificação do acto educativo, em geral, e dos processos de ensino-aprendizagem.

As relações entre a psicologia e a educação têm sido intensas e complexas desde os primórdios da psicologia científica, nas últimas décadas do século XIX. Ao longo do século XX, quase todos os grandes sistemas teóricos da psicologia deram importantes contributos à educação, desenvolvendo-se a convicção de que os seus saberes permitiriam fundamentar cientificamente as interacções pedagógicas e de que o conhecimento psicológico estaria em condições de proporcionar uma base científica para analisar e resolver os problemas educativos. No entanto, este percurso de interacção é, também, marcado por momentos de crise e decepção, indicando desencontros e falta de entendimento entre os conhecimentos que a psicologia pode oferecer e as necessidades da educação (Coll, 2000). Na perspectiva deste autor, entre os múltiplos factores que estão na origem das relações por vezes conflituosas entre a psicologia e a educação existe um que lhe merece uma importância especial e que assenta na assimetria entre a natureza dos conhecimentos oriundos da psicologia e as necessidades vividas no campo educativo.

Reconhecendo a existência de fortes relações entre os grandes sistemas teóricos da psicologia e a educação, Abreu (no prelo) identifica alguns factores que têm inibido o contributo da psicologia na concretização de renovações qualitativas nos processos de ensino e de aprendizagem. Considera que os conhecimentos oriundos da psicologia e transpostos para a análise do processo educativo se têm centrado no paradigma individualista da mente que apresenta limitações na compreensão da complexidade das interacções sujeito-mundo, enquanto a concepção que tem sido ensaiada pelas teorias que se desenvolveram sob a influência da fenomenologia e preocupadas com a rede de interacções sujeito-mundo, como a teoria do campo de Lewin ou a teoria relacional do comportamento humano de Nuttin, têm sido ignoradas ou neutralizadas pelas concepções individualistas dominantes na Educação.

Por último, este autor considera que as diferentes contribuições da psicologia, com orientações teóricas muito diversas, deram origem a uma amálgama conceptual que se traduz por um ecletismo, dominado, contudo, pelo paradigma da Escola transmissiva. Em sua opinião, esta acumulação conceptual constitui-se, muitas vezes, como um factor gerador de confusão teórica e desorientação prática, em vez de permitir uma visão clara e integradora da complexidade do processo educativo.

Algumas das questões que se podem colocar a partir da perspectiva destes autores sobre as relações entre a psicologia e a educação remetem-nos, por um lado, para a natureza dos conhecimentos oriundos da psicologia, que ajudando a fundamentar e a compreender os processos de ensino-aprendizagem não se adequam, nem resistem, a uma transposição linear para a complexidade do acto educativo. Por outro lado, a apropriação do contributo dos diferentes modelos psicológicos para a educação é realizada por uma multiplicidade de sujeitos, com diferentes níveis e sistemas conceptuais, integrando-o no seu sistema de significados e avaliando-o na sua relação particular com o mundo, marcada por constrangimentos e idiosincrasias. Esses factos têm originado mal-entendidos na leitura dos contributos práticos de diferentes teorias psicológicas, justificando práticas

pedagógicas muito diversas e, muitas vezes, divergentes das propostas decorrentes das suas reflexões teóricas, mas tendo quase sempre como pano de fundo, como refere Abreu (no prelo) “*o paradigma individualista ou insular das actividades psicológicas*”. Na perspectiva deste autor, este paradigma, integrando os objectivos que têm prevalecido e dominado o sistema educativo, tem constituído o grande contexto enquadrador e assimilador de propostas provenientes de todos os sistemas teóricos.

Se consideramos sensato renunciar à aspiração excessiva e errónea de considerar a contribuição da psicologia como plataforma única e suficiente do acto pedagógico, enfatizamos a necessidade de promover uma visão acerca do currículo e do ensino que se inscreva numa epistemologia construtivista e relacional (Abreu, no prelo; 2002), que entende a aprendizagem como um processo pessoal e social de construção, de partilha e de comunicação, gerando dinâmicas de transformação sobre o conhecimento e sobre a realidade. Esta perspectiva ou opção conceptual não invalida o facto de subsistirem riscos na sua transposição para a realidade pedagógica, pois, como refere Coll (2000), não podemos afirmar que esta convergência conceptual não esconde divergências de fundo sobre os processos de ensino-aprendizagem, sendo importante reconhecer que persistem lacunas na nossa compreensão de como os alunos constroem o seu conhecimento e de como é possível ajudá-los na complexidade dessa tarefa.

2. A estruturação do acto educativo à luz de pressupostos construtivistas e relacionais

Após a clarificação do paradigma psicológico que, na nossa perspectiva, permitirá conceptualizar uma prática pedagógica mais integrada, promotora de uma renovação qualitativa nos processos de ensino e de aprendizagem, pretendemos analisar a sua adequação ao sistema educativo e delinear alguns princípios que, assentes em enunciados construtivistas e relacionais, devem estar presentes na estruturação do acto pedagógico.

- Reafirmamos a convicção que a educação formal é um sistema que os grupos humanos utilizam para promover o desenvolvimento dos seus membros. A concepção construtivista, não ignorando o facto da Escola, ao longo da sua história, ter tido como função prioritária a de conservar e reproduzir a ordem social vigente, entende que a sua função primordial se centra na promoção do desenvolvimento global e pessoal dos alunos (Abreu, no prelo; Bruner, 1996; Coll, 2000).

Essa função poderá cumprir-se no sistema escolar se este se organizar como uma comunidade de aprendentes em interacção, um fórum de trabalho mútuo e de construção de identidades. Para Bruner (1996), o equilíbrio entre individualidade e sociabilidade elabora-se no contexto de uma vivência relacional e a construção de uma identidade, considerado o fenómeno mais universal da experiência humana, é uma das condições necessárias ao reconhecimento do Outro como um outro Eu.

- A visão construtivista sobre a aprendizagem reconhece que esse processo é sempre mediatizado pela actividade simbólica do aluno, ou seja, que é o aluno que constrói os significados e atribui sentido ao que aprende. Contudo, ao afirmarmos a natureza intersubjectiva do ser humano, assumimos a possibilidade de “negociar” os significados

que elaboramos para compreender e para nos relacionarmos com o mundo. A educação deve, pois, constituir-se como uma ajuda aos seres humanos mais jovens para que aprendam a desenvolver e a utilizar os instrumentos de elaboração de significados e de construção da realidade, para que compreendendo melhor o mundo o consigam, também, transformar.

• No contexto escolar, a actividade mental construtiva dos alunos aplica-se, muitas vezes, a conteúdos que possuem um determinado grau de elaboração e que são o resultado de um processo de construção social negociado, gerador de consensos na leitura e adaptação à realidade. “*La práctica totalidad de los contenidos que constituyen el núcleo de los aprendizajes escolares — ya se trate de los sistemas conceptuales y explicativos que configuran las disciplinas académicas, de las habilidades y destrezas cognitivas, de los métodos o técnicas de trabajo, de las estrategias de resolución de problemas o de los valores, actitudes y normas — son saberes y formas culturales que, como señala acertadamente Edwards (1987), profesores y alumnos encuentran ya en buena parte elaborados y definidos*” (Coll, 2000, p. 20). Tendo em conta esta constatação, reafirma-se a necessidade dos processos de aprendizagem se apoiarem, também, na partilha de conhecimentos e saberes culturais preexistentes ao próprio processo de reconstrução por parte de cada indivíduo. Contudo, a Escola não deve visar a reprodução ou o reflexo exacto desses conteúdos, mas implicar os indivíduos num processo de construção e reconstrução em que o envolvimento activo e a colaboração desempenham um papel central. Assume-se, desta forma, a necessidade de ensinar a construir conhecimentos (a pensar), preconizando-se uma concepção participativa e contextualizada, onde o sujeito não recebe passivamente mas constrói activamente, e em conjunto com os outros, o seu próprio conhecimento (Canavarro, 1999).

Solé (1991), referido por Coll (2000), afirma que, se ninguém se pode substituir ao aluno no seu processo de construção das aprendizagens, ninguém pode também substituir a ajuda proporcionada pela intervenção pedagógica para que essa construção se realize. Sem essa ajuda partilhada seria altamente improvável que se produzisse uma aproximação desejável entre os significados que o aluno constrói e os significados que os conteúdos escolares representam. A este propósito, e ponderando os equívocos que podem decorrer de um construtivismo mais radical que faz apelo a uma ideia de conhecimento construído pelo sujeito individual e, por isso, necessariamente relativo, subjectivo e, eventualmente, encerrado em si mesmo, gostaríamos de relembrar uma frase utilizada por Bateson (1987) sobre a relação entre o conhecimento e a realidade, quando afirma que “*o mapa não é o território*”. Mas quem ousará negar a validade desta construção conceptual se conseguirmos projectarmo-nos nela, a partir de uma construção simbólica partilhada e, através dela, orientarmo-nos, estruturarmo-nos num espaço desconhecido e, a partir daí, explorar e construir novos conhecimentos e experiências?

• Partilhamos com Bruner (1996) e Rogoff (1990) a concepção de que a função principal de toda a actividade cognitiva é a de guiar a acção inteligente, interpessoal e prática. O pensamento projecta-se na acção orientada para um objectivo. Nesse sentido é importante que a Escola permita aos sujeitos a prática daquilo que aprendem, em contextos em que esses saberes podem ser utilizados de forma útil e viável. Bruner (1996) considera que a exteriorização da actividade cognitiva através da produção de

“obras”, permite um registo das nossas actividades mentais; exteriorizar e produzir permite que a actividade mental ultrapasse o implícito, tornando-a pública, negociável e solidária, ao mesmo tempo que fica mais acessível à reflexão e à meta-cognição. Nesse processo, o pensamento elabora o seu percurso de integração e transformação, num movimento que pode ser explicado pelos conceitos de assimilação e acomodação que regulam, segundo Piaget, a interacção entre o sujeito e o mundo dos objectos físicos e sociais.

Para os construtivistas, conhecer um objecto implica agir sobre o mesmo (Piaget, 1970), afirmando o princípio de que o conhecimento se funda na acção e na reflexão sobre os actos. A partir da teia de interacções sujeito-mundo, que acontecem num contexto particular, os indivíduos constroem um sistema conceptual que organiza um registo das relações activas com o mundo envolvente, um registo que está relacionado com o passado (memória auto-biográfica), mas que se projecta também no futuro. Mesmo que o sistema do “Eu” se organize como uma experiência interna e privada, Bruner (1996) considera que ele se projecta no exterior, em objectos, actividades e lugares que são investidos e, por isso, susceptíveis de conhecimento.

- Consideramos que o comportamento humano se desenrola num espaço-tempo de objectos, de acontecimentos e, sobretudo, de pessoas, que o sujeito percepção e em relação aos quais se orienta, de maneira selectiva, em função do sentido e do valor que lhes atribui (Abreu et al., 1988). A prática de ensino deverá, desta forma, apoiar-se no uso de estratégias de motivação para aprendizagens integradas na dinâmica da relação de cada sujeito com as suas circunstâncias e projectos de vida, de forma a que se tornem algo com significado ou viabilidade.

À luz da teoria relacional de Nuttin (1985), o motivo é encarado como um elemento da estrutura meio-fim que toma a forma de um projecto, de um plano de acção ou de uma tarefa, já que a motivação humana é caracterizada pela interpenetração das funções motivacionais e dos processos cognitivos. *“No homem, a elaboração cognitiva dos motivos e a procura de relações meios-fins com vista ao estabelecimento da interacção requerida determinam que os motivos revistam a modalidade de tarefas, planos ou projectos de acção. A prossecução destes projectos exige frequentemente uma sequência de actividades mais ou menos longa. (...) A desmotivação ou o desinteresse por uma actividade intermédia radica frequentes vezes na ausência de sentido, na inexistência ou na fragilidade da estruturação cognitiva das relações entre os meios disponíveis e o fim a alcançar”* (Abreu, 2002, p. 53).

Uma das questões fulcrais para o contexto educativo e que decorre dos princípios que identificámos, relaciona-se com o papel do educador/professor na aprendizagem dos alunos. Se a aprendizagem é entendida como um processo de construção, como podemos entender a influência educativa que o educador/professor exerce quando ensina os seus alunos (Coll, 2000)?

Pensamos que não é possível limitar o papel do professor à organização de actividades e situações de aprendizagem susceptíveis de favorecer uma actividade mental construtiva por parte dos alunos. As concepções construtivistas do ensino, ao assumirem a existência de várias realidades e de várias grelhas de leitura, não podem deixar de clarificar os critérios de adequação e viabilidade do conhecimento em que deverão assen-

tar a estruturação dos processos de ensino-aprendizagem e a definição de objectivos educacionais. Tendo em conta que, de acordo com uma perspectiva construtivista e relacional, o objectivo primordial da Escola é o desenvolvimento global de cada indivíduo e a promoção das potencialidades pessoais do pensar e do agir, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, constituirão para cada indivíduo os pilares do conhecimento (Delors et al., 1998, p. 77, citados por Pereira, 2001, p. 56):

- a) *Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos conceptuais e metodológicos que permitem a compreensão do Homem, do mundo e da vida;*
- b) *Aprender a fazer, de forma a poder agir sobre o mundo;*
- c) *Aprender a conviver, a fim de participar e cooperar com os outros;*
- d) *Aprender a ser, via essencial que integra as três anteriores”.*

Por outro lado, uma concepção construtivista sobre a educação não pode ser alheia à valorização dos conteúdos, entendidos como grelhas de uma análise compreensiva da realidade, e à importância dada à memória compreensiva desses conteúdos; deve, ainda, ter em consideração os conhecimentos e experiências prévias dos alunos, aquando da planificação e execução das actividades de aprendizagem. Do ponto de vista de quem ensina, fazê-lo implica seguir uma série de práticas pedagógicas, num espírito de autonomia para o aluno, das quais Canavarro (1999), e segundo Yager (1995), destaca as seguintes:

- Procurar identificar e utilizar as ideias dos estudantes acerca dos temas integrados nos programas;
- Incentivar a colaboração entre os alunos. Encorajar a troca de ideias e a discussão, bem como a realização de trabalhos de grupo;
- Encorajar a utilização de fontes alternativas de informação: ensinar os alunos a pesquisar de forma eficaz;
- Incentivar os alunos a testar as ideias próprias. Ensiná-los a conduzir processos elementares de investigação;
- Encorajar a auto-análise, a reflexão e a procura dos outros para a resolução de problemas.

Tendo consciência de que a operacionalização destes objectivos e estratégias exigem mudanças complexas que envolvem, quer a concepção e organização da Escola, quer o papel dos profissionais da educação, consideramos fundamental que as alterações pretendidas sejam introduzidas nos níveis mais precoces da educação formal, nomeadamente, nos Jardins de Infância e Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Bruner (1996) considera, também, que esses níveis de ensino podem desempenhar uma função fundamental na actual sociedade em mutação, se aí conseguirmos construir culturas escolares em que as crianças são envolvidas activamente na resolução de problemas, num processo educativo onde a aprendizagem se baseia num trabalho de cooperação. Desta forma, a vivência de experiências significativas de aprendizagem, em etapas precoces da vida, contribuirá para que cada sujeito desenvolva um sentido de competência e um saber-fazer, organizadores de uma auto-estima e de um sentido de identidade. Aprender a pensar, desenvolver competências cognitivas e relacionais, conhecer a viabilidade dos diferentes modelos conceptuais em diversos contextos, aprender a viver com dúvidas, são

objectivos estruturantes na relação com o mundo actual e que devem ser promovidos desde muito cedo no sistema educativo.

RÉSUMÉ

L'émergence d'un paradigme constructiviste et relationnel dans l'éducation — Contribution pour une réflexion

La complexité du monde de nos jours est un défi continu aux conceptions qui définent notre identité personnelle et professionnelle. Entant qu'éducateurs/professeurs on vit l'insécurité et l'incertitude d'un procès qui s'entremêle á des réformes successives, ce qui est un défi professionnel de plus en plus exigent. Dans ce contexte il devient urgent la définition d'un cadre conceptuel, en ce qui concerne l'éducation, qui arrive à permettre la compréhension de la complexité et du dynamisme des rapports entre le sujet et le monde et qui puisse contribuer à une méthodologie constructiviste et relationnelle.

En réfléchissant à propos des intenses et complexes relations entre la psychologie et l'éducation, on enfatise que le constructivisme doit s'organiser comme une marque psychologique de référence en ce qui concerne l'analyse et la planification de l'intervention éducatif, en général, et des procès d'enseignement-apprentissage, en particulier. Après la présentation du paradigme psychologique qui, dans la perspective de plusieurs auteurs, peut permettre la conceptualisation d'une pratique pédagogique plus articulée, qui puisse stimuler le développement global des individus, on identifie certains prémisses qui doivent être présentes dans la structuration de l'action pédagogique.

Mots-clés: Psychologie; Éducation; Paradigme constructiviste et relationnel

ABSTRACT

Emergence of a constructivist and relational paradigm in education — Contributions for a new analysis

Personal and professional identity is constantly challenged by the complexity of the contemporary world. Teachers are particularly prone to the insecurity and uncertainty caused by successive school reforms and an ever-challenging professional action. Therefore the need is felt for a conceptual framework in education capable of promoting the evaluation of the complexity and dynamics of the individual-world relationship and of putting into practice a relational and constructivist methodology.

Within the intense and complex relations of psychology and education, it is argued that constructivism should become a psychological reference point for the analysis and the planning of educational processes and teaching/learning processes. Therefore some principles that should structure the pedagogical action are identified, following on several authors' constructive views of a more widely integrated teaching practice and consequent global development of the individual.

KEYWORDS: Psychology; Education; Constructivist and relational paradigm

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M. V. et al. (1988). Mobilização de potencialidades de desenvolvimento cognitivo e promoção do sucesso escolar. *Psychologica*, nº 1, 1-26.
- Abreu, M.V. (no prelo). Mudança de paradigma na educação e novos rumos para a actuação dos professores e dos psicólogos nas escolas. In M.C. Taveira (Org.), *Educação e Desenvolvimento Vocacional*. Coimbra: Quarteto Editora (no prelo).

- Abreu, M.V. (2002). *Cinco ensaios sobre motivação* (2ª Edição). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, J.; Gonçalves, Ó. (1999). Desafios da pós-modernidade para a educação e psicologia. In A. Bertão; M. Ferreira; M. Santos (Orgs), *Pensar a escola sob os olhares da psicologia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bateson, G. (1987). *Natureza e espírito*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bruner, J. (1996). *L' éducation, entrée dans la culture — Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Éditions Retz.
- Canavarro, J. (1999). *Ciência e sociedade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Coll, C. (2000). Constructivismo e intervención educativa. In A. Aran (Org.), *El constructivismo en la práctica* (11-33). Barcelona: Editorial Graó.
- Delors, J. et al. (1988). *Educação — um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (4ª Ed.). Porto: edições Asa.
- Lei nº 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Pereira, C. (2001). Teorias psicológicas implícitas sobre ensino e aprendizagem — Contributos para a formação de professores. *Educare — Educere*, nº 9/10, 55-67.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology* (3rd ed.). New York: Columbia University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking — Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Solé, I. (1991). Se puede enseñar lo que se ha de construir?. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 1988, 33-35.
- Yager, R. (1995). Constructivism and the learning of science. In S. Glynn & R. Duit (Eds.), *Learning science in the schools* (35-58). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

ABSTRACT

Language of a constructivist and relational learning in education — Construction for

Abstract: This article discusses the theoretical and methodological foundations of a constructivist and relational learning in education. It is based on the work of Piaget, Vygotsky, and Bruner, among others, and aims to explore the implications of these theories for the design of educational practices. The article is organized into three main sections: a theoretical framework, a methodological approach, and a discussion of the implications for educational practice. The theoretical framework is based on the idea of learning as a social and cultural process, where knowledge is constructed through interaction with others. The methodological approach is based on the idea of learning as a process of discovery and problem-solving, where the learner is encouraged to explore and experiment with different ways of thinking and acting. The implications for educational practice are discussed in terms of the need to create a learning environment that is rich in resources and opportunities for interaction and discovery.

Keywords: Constructivism, Education, Learning, Relational, Social, Cultural

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M. V. et al. (1988). *Motivação e aprendizagem: A construção de um currículo*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, J. et al. (1999). *Pensar a escola sob os olhares da psicologia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bateson, G. (1987). *Natureza e espírito*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bruner, J. (1996). *L' éducation, entrée dans la culture — Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Éditions Retz.
- Canavarro, J. (1999). *Ciência e sociedade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Coll, C. (2000). *El constructivismo en la práctica*. Barcelona: Editorial Graó.
- Delors, J. et al. (1988). *Educação — um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: edições Asa.
- Lei nº 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Pereira, C. (2001). *Teorias psicológicas implícitas sobre ensino e aprendizagem — Contributos para a formação de professores*. *Educare — Educere*, nº 9/10, 55-67.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. New York: Columbia University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking — Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Solé, I. (1991). *Se puede enseñar lo que se ha de construir?* *Cuadernos de Pedagogía*, nº 1988, 33-35.
- Yager, R. (1995). *Learning science in the schools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.